

ARTIGO

## A COMPETÊNCIA ARTÍSTICA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: ESTUDO DE CASO EM PONTA GROSSA (PARANÁ)

**CAMILA BOURGUIGNON DE LIMA**<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-9320>  
<cabourglima@gmail.com>

**ADRIANE KNOBLAUCH**<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8842-4128>  
<adrianeknoblauch@gmail.com >

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR). Paraná, PR, Brasil.

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre a competência artística e os procedimentos didático-metodológicos de professores de Artes Visuais do ensino fundamental II da cidade de Ponta Grossa-PR. Pretende-se refletir, sobretudo, como a apropriação artística dos professores configura a docência em arte no ensino fundamental anos finais. À maneira de Bourdieu, parte-se do pressuposto que a competência artística de professores resulta da combinação entre trajetória social, formação acadêmica e socialização profissional. O estudo de caso é exploratório, com abordagem qualitativa, e busca triangular fontes de ordem bibliográfica, documental e resultantes de aplicação de questionário, observações sistemáticas e entrevista semiestruturadas. O universo compõe-se de quatro escolas periféricas e centrais e os participantes são quatro professores licenciados em Artes Visuais lotados em turmas de 6º ao 9º ano. Constata-se que os esquemas de interpretação dos quais os professores dispõem (o que constitui sua cultura) advêm de referências identitárias com a cultura de massa, mas a formação acadêmica é qualificada por uma cifra eurocêntrica que reforça uma concepção hierarquizada da arte (atribuída às tradições da grande/alta cultura). As conclusões apontam que, a despeito dos eixos norteadores para o ensino de arte no Brasil serem de base multicultural, são reservados aos procedimentos didático-metodológicos um modelo de reprodução cultural (dinâmica canônica com artistas e movimentos de expressão iconográfica tradicional europeia e norte americana) e práticas globalmente valorizadas pelo sistema de ensino (culto ao conteúdo, atividades apostiladas e avaliações com finalidade de aplicação direta a vestibulares), contrariando a própria essência artística.

**Palavras-chave:** gosto, competência artística, formação de professores, socialização profissional, artes visuais.

### THE ARTISTIC COMPETENCE OF VISUAL ARTS TEACHERS: CASE STUDY IN PONTA GROSSA (PARANÁ)

**ABSTRACT:** This work analyses the relationship between the artistic competence and the didactic-methodological procedures of Visual Arts teachers from secondary schools (aged 11 to 14) in the city of

Ponta Grossa-PR, BR. The aim is to reflect, above all, how the teachers' artistic appropriation shapes the teaching of art in the basic education. In the manner of Bourdieu, it is assumed that the teachers' artistic competence results from the combination of social trajectory, academic training, and professional socialization. The case study is exploratory, with a qualitative approach, and seeks to triangulate bibliographic and documentary sources resulting from the application of a questionnaire, systematic observations, and semi-structured interviews. The universe here is composed of four peripheral and central schools and the participants are four teachers with a bachelor's degree in Visual Arts working in classes from 6th to 9th grade. It is noted that the interpretation schemes available to teachers (which constitutes their culture) come from identity references with mass culture, but academic training is qualified by a Eurocentric figure that reinforces a hierarchical conception of art (attributed to the traditions of the great/high culture). The conclusions point out that, despite the guiding axes for the teaching of art in Brazil being multicultural, a model of cultural reproduction is reserved to didactic-methodological procedures (canonical dynamics with artists and movements of traditional European and North American iconographic expression) and practices globally valued by the education system (cult of content, textbook activities and tests aimed at direct application to college entrance examinations) contrary to the artistic essence itself.

**Keywords:** taste, artistic competence, teacher education, professional socialization, visual arts.

### **LA COMPETENCIA ARTÍSTICA DE LOS PROFESORES DE ARTES VISUALES: ESTUDIO DE CASO EN PONTA GROSSA (PARANÁ)**

**RESUMEN:** Este trabajo analiza la relación entre la competencia artística y los procedimientos didáctico-metodológicos de profesores de Artes Visuales de la educación secundaria obligatoria de la ciudad de Ponta Grossa-PR, BR. Se pretende reflejar, sobre todo, cómo la apropiación artística de los profesores configura la docencia en arte en la educación básica. A la manera de Bourdieu, se parte del presupuesto que la competencia artística de profesores resulta de la combinación entre trayectoria social, formación académica y socialización profesional. El estudio de caso es exploratorio, con enfoque cualitativo, y busca triangular fuentes bibliográficas y documentales, resultantes de la aplicación de un cuestionario, observaciones sistemáticas y entrevistas semiestructuradas. El universo se compone de cuatro escuelas periféricas y centrales y los participantes son cuatro profesores con un título de licenciatura en Artes Visuales que trabajan en clases de 6° a 9° grado. Se constata que los esquemas de interpretación de los cuales los profesores disponen (lo que constituye su cultura) provienen de referencias identitarias con la cultura de masa, pero la formación académica es calificada por una cifra eurocéntrica que refuerza una concepción jerárquica del arte (atribuido a las tradiciones de la gran/alta cultura). Las conclusiones apuntan que, a pesar de los ejes orientadores para la enseñanza de arte en Brasil sean de base multicultural, son reservados a los procedimientos didáctico-metodológicos un modelo de reproducción cultural (dinámica canónica con artistas y movimientos de expresión iconográfica tradicional europea y norteamericana) y prácticas globalmente valorizadas por el sistema de enseñanza (culto al contenido, actividades apostiladas y evaluaciones con finalidad de aplicación directa a exámenes de admisión para universidad) en contra de la esencia misma del arte.

**Palabras clave:** gusto, competencia artística, formación docente, socialización profesional, artes visuales.

### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa analisa a relação entre a competência artística dos professores de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos realizados em escolas públicas e privadas de ensino fundamental anos finais. É alicerçada na concepção de docência como um processo que inclui os eventos individuais históricos e coletivos de socialização, somados aos eventos de preparação formal para o

exercício da profissão (Marcelo García, 1999). A abordagem do tema centra-se nos elementos da experiência, da prática e dos estilos de trabalhar dos professores que se prolongam nas ações do ensino, nos conteúdos abordados nas aulas, na instrução e no vínculo com a cultura escolar (Gimeno Sacristán, 1999). Ao discutir as formas culturais construídas, difundidas e reproduzidas no meio docente, o trabalho reflete os processos de socialização ao mesmo tempo em que concebe o sentido da ação e das práticas educativas segundo o conhecimento pessoal e social. Com efeito, não significa que o exercício da educação se restringe às fronteiras do interior da escola, mas integra o campo de manifestações que revelam expressões culturais que abrangem diferentes grupos sociais específicos e situações escolares. Para o terreno desta análise, Bourdieu (2007, p. 208) nos fornece a ideia de que a cultura “constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados”. Uma vez que os membros compartilham esquemas sociais que geram e regulam tipos de práticas que se estabelecem na organização escolar, constata-se no entendimento de Gimeno Sacristán (1999) que a ação dos professores se estrutura, entre outros elementos, conforme circunstâncias interiorizadas na reprodução da prática.

O conhecimento em arte aqui é compreendido a partir de Bourdieu (2017) como uma forma de distinção social, em que a presença ou ausência de disposições estéticas impacta as possibilidades de um verdadeiro capital de experiências artísticas. Cabe esclarecer que a interiorização progressiva dos códigos estéticos, como os que se referem ao gosto, adquiridos na história individual, na frequência regular e intensa, no tempo efetivamente dedicado no “conhecimento-reconhecimento” da arte, se incorporam aos corpos como estruturas mentais duráveis (Forquin, 1982). Define-se por competência artística, partindo da concepção de Bourdieu e Darbel (2007), o conjunto de instrumentos e esquemas de interpretação para a apropriação do capital artístico. Nesse ínterim, a competência artística refere-se à associação entre as disposições estéticas (a inclinação para as coisas do gosto), incorporadas ao longo da trajetória de vida, e os instrumentos de decodificação da arte que se adquirem por métodos e técnicas racionais.

Pode-se dizer que a competência reside na origem das defasagens entre os *habitus* e as estruturas. Se professores passaram por uma instância socializadora potente, tal como o sistema de ensino, e este, por sinal, funciona como “aparelho de produção de produtores competentes”, então, podem ser analisados a partir da sua competência (Bourdieu; Boltanski, 2015, p. 147). Eis aí um fator complementar: as propriedades da competência – garantidas em todos os tipos de mercado (ensino, trabalho, econômico, etc.) – acompanham os indivíduos durante toda a trajetória de vida, tendo como consequência defasagens entre as competências garantidas e as características de duração ou mudança estrutural desses mercados que os agentes ocupam (Bourdieu, Boltanski, 2015). A explicação quanto a isso é essencial, pois não se trata de verificar se um ou outro professor tem competência artística, até porque ela não reside no acesso à arte – não é a condição necessária para reconhecer e apreciar as obras de arte –, mas reside no âmago do próprio entendimento da arte (Bourdieu, 1996; 2010; 2017; Bourdieu, Darbel, 2007; Thiry-Cherques, 2006). Segue-se que a competência artística é a cultura interiorizada e tornada disposição generalizada para interpretar as obras e comportamentos culturais. Portanto, a competência artística refere-se ao grau de apropriação do capital artístico nas condições disponíveis em determinadas sociedades e em determinado período (Bourdieu; Darbel, 2007). Não é por acaso que o conceito de competência artística se configura tanto para agentes socializados a partir da cultura popular, quanto para as diferentes modalidades da cultura erudita (dentro de um modelo hierarquizado de cultura), porque a análise continua tendo o *habitus* como articulador das práticas de consumo cultural e das espécies de capital, distinguindo-se o sentido e o significado das categorizações de gostos, conforme o movimento cultural do território em questão (Canclini, 1980; 2011).

Para desenvolver os argumentos enunciados, inicialmente apresentam-se as questões metodológicas da pesquisa, depois a descrição dos participantes. Na sequência, o texto traz os resultados enfatizando as disposições estéticas dos professores, o gosto e as práticas culturais; os saberes vinculados à formação inicial; e os aspectos da socialização profissional e da cultura escolar. Então, discute a relação entre a competência artística e os procedimentos didático-metodológicos. Finaliza avaliando não somente o grau de entendimento de arte dos professores, mas também o grau de posse do código que varia segundo a correspondência entre a construção do conhecimento em arte e o sentimento de familiaridade – não se tratando, necessariamente, de como os professores foram censurados pelas condições de vida, mas abrangendo o significado das percepções que eles têm sobre os bens simbólicos

que ensinam na educação básica. O pouco ou nenhum acesso a espaços culturais e as fronteiras sociais atribuídas aos discursos da arte, até mesmo entre os profissionais da área, repercutem nos procedimentos didático-metodológicos e, por sua vez, nas condições de julgamento inerentes à arte. Muitas vezes, os professores tornam-se mediadores da arte para os estudantes, não somente em escolas públicas, mas também nas privadas. Essas últimas geralmente são estritamente ligadas a uma lógica pragmática de formação por avaliação, recompensa e aplicação direta a vestibulares e testes.

A importância de situar a arte a partir de um horizonte de práticas culturais cumulativas do *habitus* afasta a ideia reducionista de que o ensino artístico é um espaço de distração ou passatempo, até porque o gosto (faculdade de julgar os valores estéticos) orienta as práticas ou os bens dos agentes para as posições que ocupam no espaço social. Os traços que caracterizam o conhecimento atrelado às experiências estéticas diferenciais dos professores definem aspectos da competência artística e constituem, no processo didático orientado por metodologias específicas da área de Artes Visuais, procedimentos dos quais o professor se vale para adequar o conteúdo e facilitar o entendimento dos estudantes. Nesse ínterim, ratifica-se a necessidade do estudo, posto que a combinação desses fatores é o fundamento necessário para discutir a formação dos professores de arte e seus referenciais para uma educação estética do gosto no campo das disciplinas escolares.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa fundamentada na metodologia de estudo de caso, do tipo sistemático, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, possibilitando visão profunda e integrada de uma realidade social particular capaz de sustentar referências para complexas condições socioculturais representativas do todo e buscando triangular fontes de ordem bibliográfica, documental e resultantes de aplicação de questionário, observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas (Yin, 2010).

A investigação teve como base territorial de pesquisa a cidade de Ponta Grossa-PR, que está na categoria cidade média não metropolitana<sup>1</sup>, sendo uma das duas únicas cidades brasileiras enquadradas nesse critério (Scheffer, 2017). Ponta Grossa-PR se mostrou representativa por contar com 40 escolas públicas e 24 escolas privadas de ensino fundamental II, médio e profissionalizante, em sua maioria com concentração e atuação de Licenciados em Artes Visuais egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR) – a única instituição que forma professores para a disciplina de arte em toda a microrregião de Ponta Grossa e dos 19 municípios dos “Campos Gerais”. Tendo definido que as análises no âmbito da cultura escolar não se constituem fora do tempo e lugar onde atuam, o universo compõe-se de quatro escolas do ensino fundamental II, sendo uma escola pública central, uma pública periférica, uma privada central e uma privada periférica. A relação “central-periférico” não diz respeito às características dos sistemas público e privado, mas às diferenças nos padrões de práticas educativas ligadas às tipologias de contexto, por exemplo, em relação à precariedade das condições do bairro, à ausência da ação do Estado e à organização irregular do espaço, que resulta no alcance restrito aos espaços culturais e de lazer.

Para selecionar as quatro escolas onde a coleta de dados foi estabelecida, dividiu-se a área urbana de Ponta Grossa-PR em bairros, precisando as escolas centrais e as periféricas. No mapa da distribuição espacial dos bairros, segundo o Geoprocessamento Corporativo da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa-PR (2019), sobrepuseram-se as escolas públicas estaduais e as escolas privadas, incluindo a concentração de todos os docentes de Artes Visuais em exercício profissional no ano de 2019 identificados a partir de dados disponibilizados pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-PR (2019). Assegurando que a pesquisa foi desenvolvida dentro de padrões éticos<sup>2</sup>, para cada escola selecionada, um professor participante foi contatado, conforme dois critérios: ser egresso da graduação em Licenciatura em Artes Visuais da UEPG-PR e estar atuando nessas escolas em turmas de 6º ao 9º

<sup>1</sup> A cidade de médio porte não é capital estadual, mas funciona como articuladora dos centros regionais. Ponta Grossa localiza-se no Estado do Paraná (região Sul do Brasil) e sua população é estimada em 358.838 pessoas (IBGE, 2021).

<sup>2</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, sob o número CAAE 01819318.3.0000.0102, e pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob o número CAAE 01819318.3.3001.0105.

ano. Nesse trabalho, a representatividade do agente é valiosa, porque expressa uma referência grupal, um conjunto de vivências típicas do seu grupo, não desconectadas da sua estrutura e que repercutem diretamente em sua vida (Martinelli, 1999). Portanto, não é uma pesquisa com grande número de participantes e sua atribuição exige o conhecimento da experiência social na totalidade, não apenas das circunstâncias de vida, isto é, da construção coletiva que “parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa” (Martinelli, 1999, p. 27). Elegem-se os anos finais do ensino fundamental pela obrigatoriedade da disciplina de arte e por possuir carga-horária maior na semana, se comparada ao ensino médio<sup>3</sup>.

Determinadas as quatro escolas de ensino fundamental II e os quatro professores de Artes Visuais, realizou-se pesquisa documental para a identificação e seleção de fontes sobre a formação dos professores de Artes Visuais em Ponta Grossa-PR e no âmbito nacional, resultando na compilação dos seguintes documentos: Notas Estatísticas do Censo Escolar (2017); Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2017); Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96, nº 5.692/71, nº 11.769/08, nº 13.278/16); índices do Observatório do Plano Nacional de Educação (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (2007; 2009); Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997); Projeto Pedagógico (até 2014/a partir de 2015) e Matriz Curricular da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, todos de acesso livre online no Portal UEPG, Portal do Ministério da Educação, Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação) e no Observatório do Plano Nacional de Educação.

O questionário mesclou perguntas abertas, fechadas e perguntas em escala pictórica (representadas por figuras). Para obter maior qualidade nas respostas, o primeiro bloco de questões trazia informações de identificação, nível socioeconômico, família, rede de sociabilidade, escolarização e profissão. Posteriormente, trazia perguntas mais específicas sobre o universo da arte e frequência. Seguindo princípios lógicos não arbitrários, as questões relativas às obras de arte, pintores, artistas mulheres e vanguardas foram selecionadas de acordo com o ementário das Artes Visuais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Artes Visuais e Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Além disso, tiveram o cuidado de abranger uma variedade de estilos e linguagens artísticas, percorrendo do erudito ao *pop*, do abstrato ao figurativo, do moderno ao antigo. O objetivo, ao examinar o valor assumido pelo indicado, era poder distinguir as manifestações culturais que representam os interesses dos professores e os juízos de valor para a arte e estética. Em alguns casos, até pode-se obter vereditos superficiais ou muito dispersos em termos de entendimento – sobretudo no que respeita o contexto particular dos professores –, mas excepcionais do ponto de vista da identificação e da familiaridade.

As observações sistemáticas foram realizadas em turmas de 6º ao 9º ano dos professores participantes da pesquisa, percorreram um período de seis meses e obtiveram autorização do Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná. Avançaram conforme o seguinte roteiro: identificar como o(a) professor(a) apresenta o conteúdo nas aulas de Artes Visuais; os recursos e materiais disponibilizados para fruição artística; a frequência da ação cultural em diferentes meios sociais (visitas a museus e exposições, monumentos, bibliotecas, teatro, galerias, cinema, etc.); como o professor estabelece a sequência de práticas artísticas na disciplina. Nesse proceder, a entrevista semiestruturada foi realizada individualmente e assegurando o desenvolvimento dentro de padrões éticos, com questões voltadas para a seguinte pauta: o que vivenciou e aprendeu na formação em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR; quais foram as práticas culturais e concepções estéticas que o ambiente de formação acadêmica proporcionou; como avalia o ensino da arte na sua escola, também considerando a matriz curricular com qual trabalha. O material empírico foi organizado e explorado sendo definidas cinco categorias de análise – gosto; práticas culturais; formação; profissão e ensino – estabelecidas pós-coleta de dados e abordadas segundo análise de conteúdo apoiada em Bardin (1977).

---

<sup>3</sup> A partir da LDB nº 9.394 de 1996, o ensino de arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação determina duas aulas de arte por semana para o ensino fundamental anos finais da rede estadual de educação básica (SEED, 2019). Na rede privada de ensino, a quantidade de aulas de arte por semana fica a critério da direção da escola.

Os dados resultantes do questionário, os registros das observações e os relatos da entrevista foram analisados a partir do referencial teórico bibliográfico e documental construído durante a pesquisa.

### Dados introdutórios dos participantes da pesquisa

Para preservar a identidade dos professores, nomes fictícios foram escolhidos para identificá-los, os quais tiveram inspiração em famosas personalidades das artes plásticas brasileiras: Antônia (Fealizadeh), Vicente (do Rêgo Monteiro), Leda (Catunda) e Ismael (Nery).

A professora Antônia (escola pública central) tem 39 anos e, além de licenciada em Artes Visuais, é bacharela em Comunicação Social, possui curso de especialização em Arte e mestrado na área de História. Atua na rede estadual de ensino há 15 anos. O pai (falecido) de Antônia era militar e suas últimas ocupações foram motorista e mecânico. A mãe trabalhou como enfermeira e sua irmã (falecida) era doutora em Física. Embora algumas pessoas sejam mais ligadas aos amigos, ao grupo da igreja ou aos colegas do trabalho, a professora Antônia tem sua rede de sociabilidade ligada à família. Antônia responde – “eu aprendi a escrever com minha mãe, não fiz pré-escola. Meu pai sempre foi muito severo, não me ajudava, só cobrava”. O incentivo partira novamente da sua mãe – “minha mãe me levava livros da biblioteca para casa, depois começou a comprar os livros para mim”. Quando criança, fez aulas de alemão, desenho, pintura e artesanato.

O professor Vicente (escola pública periférica), de 29 anos, atua na rede estadual de ensino há oito anos. Tem especialização e mestrado na área de Artes e Letras e almeja atingir o doutorado. Ao mencionar os pais, lembra que eles o apoiavam – “minha mãe olhava o caderno e ajudava com as tarefas, meu pai lia gibis sobre o velho oeste. Eles compravam HQs de heróis e incentivavam a leitura”. O pai estudou o primário e a mãe terminou o 8º ano do ensino fundamental. A irmã também atua na docência e tem diploma de mestre. As Artes Visuais surgiram, inicialmente, pelo interesse no cinema, mas havia outra razão: na infância, seu tempo de contraturno escolar era preenchido por aulas de desenho, pintura, música e esportes.

A professora Leda (escola privada central) tem 28 anos, licenciada e especialista em Artes Visuais; é filha de mãe vendedora que possui formação em magistério (em alguns municípios habilita para a docência na educação infantil e ensino fundamental I) e pai autônomo que não terminou a 4ª série. Seu marido concluiu o ensino médio, trabalha como barbeiro e vendedor. Seus avós trabalharam na lavoura. Não vê o hábito da leitura na família, e declara que as principais atividades realizadas com seus parentes eram relacionadas a passeios na cachoeira, aos desfiles e festas de igreja. Sobre a expectativa de seus familiares para sua carreira na docência é a de que se mantenha empregada. Fazia como atividade extracurricular canto coral e corpo coreográfico da banda marcial. Leda deve à escola seu interesse pelas Artes Visuais. Para ela, participar do projeto FERA (Festival de Arte da Rede Estudantil), promovido pelo governo do estado do Paraná, foi crucial.

O professor Ismael (escola privada periférica), de 27 anos, atua há cinco anos como professor. Decidiu ser docente “dentro da faculdade”. Além dele, uma tia, duas primas e a esposa atuam na docência. Para ele, a tia é a pessoa com o maior diploma obtido na família – “tia Rosencéia é mestre”. O pai e a mãe de Ismael concluíram a 8ª série. A última ocupação do pai foi como porteiro e da mãe como auxiliar de limpeza. Na infância, costumavam ir às festas de igreja, cinema, pontos turísticos e desfiles – “tentamos viajar para novos lugares, principalmente praia”. Quando criança, praticava judô e futebol no contraturno escolar e fora da escola frequentava aulas extras de teatro, desenho e informática. Aulas de inglês pôde frequentar dos 22 aos 25 anos. Não tem especialização e mestrado, e preferiu não responder à pergunta sobre o nível profissional que gostaria de atingir – “isso, a arte e tal, ainda não é bem certo na minha vida”. Segundo o professor, os pais sentem-se orgulhosos “apesar de não serem tão informados sobre as artes”.

### TRAJETÓRIA SOCIAL E DISPOSIÇÕES ESTÉTICAS PELO GOSTO

O sistema de gosto dos professores de Artes Visuais em matéria de música e cinema não é acompanhado por uma simples soma de saberes resultantes do diploma, mas revela uma aptidão para discorrer sobre seu propósito, o que o torna dependente da variação do meio social. Os professores se

distinguem nitidamente pelas escolhas em gênero musical, citando música eletrônica, pagode, *funk*, *pop* e música clássica como as que mais apreciam. Antônia, Vicente, Leda e Ismael escolheram Rita Lee, The Killers, Anitta, Mc Kekel, Criolo e Racionais. Todavia, há duas preferências específicas que se repetem entre todos os professores: Chico Buarque e Legião Urbana. Mais elevada é a competência, na medida em que os agentes tomam posições em outros campos simbólicos da arte (Bertoncelo, 2019), portanto, não se ignora o conjunto de preferências em matéria de cinema.

O conhecimento acerca dos diretores de filme não é exigido nem ensinado expressamente pela instituição escolar, por isso está estreitamente associado ao tempo e à frequência da ação cultural, e ao capital cultural possuído. Os professores Leda e Ismael demonstraram conhecer cineastas mais próximos do gosto popular, assinalando os seguintes nomes: Steven Spielberg, Tim Burton, Quentin Tarantino e Fernando Meirelles. Antônia e Vicente, com grau de especialização maior no assunto, dado que possuem certificados em áreas da comunicação, jornalismo, literatura e cinema, citaram Glauber Rocha, Martin Scorsese e Woody Allen. Somente o conhecimento sobre os diretores de filme é insuficiente para explicar o gosto para as obras cinematográficas, é necessário ainda verificar as preferências em matéria de gêneros de filmes. Para todos os professores, os filmes assistidos variam entre comédia, suspense, drama e histórico. Quanto às séries de *streaming*, preferem as norte-americanas e inglesas “Game of Thrones”, “Anne with an E”, “Chernobyl” e “How I met your mother”. A valorização dos astros americanos, o domínio de ídolos e a especularidade do filme subordinam a formação do juízo estético. Obviamente, da mesma forma que atinge os professores, tal contexto também se insere nas experiências de ócio estético dos alunos. Nas aulas de arte observadas ao longo da pesquisa, especialmente aquelas em que o tema era *Pop Art*, as figuras mais representadas nos desenhos dos alunos foram Darth Vader, Coringa e Batman. A autora Fernández de Arroyabe (2018) lembra que a experiência estética é uma experiência integrada ao modo de vida, ou seja, é uma imagem da vida e é um símbolo da existência pessoal ou coletiva. A fruição, a criação e a produção são consequências da experiência de contemplação. Assim como a experiência dos professores se condensa no deleite das populares obras já realizadas, a dos alunos e alunas, conseqüentemente, se concretiza em uma participação cocriadora.

É válido argumentar que a fruição artística dos professores constitui unidades diferenciáveis de outros grupos sociais, porque julgam as obras segundo critérios de valor subordinados ao uso profissional. Diferentemente dos outros aspectos abordados na pesquisa, os professores demonstraram gostos mais seguros nas artes plásticas. Ao propor a pergunta sobre pintores, durante o questionário, os professores, cujos saberes não estão à altura da familiaridade das obras dos artistas, orientaram-se com mais frequência para os quadros mais conhecidos, citando como exemplo a obra “A morte de Sócrates”. Esta foi a segunda mais citada, escolhida por três dos quatro professores (Vicente, Leda e Ismael), como a que mais apreciam. Entretanto, quando tiveram que escolher os artistas de sua preferência, não selecionaram o próprio Jacques-Louis David, pintor do quadro. Para eles, a escolha da obra de arte termina sendo pelo tema e não pela qualidade ou técnica, já que a organização da cena em “A morte de Sócrates” é bem clara, com figuras bem definidas e imediatamente reconhecidas. Segundo Woodford (1983), a história e a mitologia oferecem temas dignos e grandiosos aos artistas, e o leitor, no que lhe concerne, pode julgar por si mesmo até que ponto o artista foi bem-sucedido em seus esforços para traduzir um momento dramático. A pintura se torna convincente a ponto do ambiente visual parecer real aos olhos, ficando mais fácil para o expectador, que não precisa tentar resolver os problemas de execução do quadro.

A obra “Vapor numa tempestade de neve”, de Willian Turner, foi a obra mais citada, recebendo o voto dos quatro professores como a que mais apreciam. Pintura de paisagens e marinhas, da mesma forma que pintura histórica e mitológica, são motivos bem atraentes aos olhos, mas também “serenamente reveladoras do lugar do homem na natureza” (Woodford, 1983, p. 14). Isso leva à outra questão: o julgamento e opinião sobre arte abstrata. De acordo com Bourdieu (2017), a pintura abstrata permite todo um jogo de sentido – a dispersão proporcionada pelo conjunto de manchas de cores vivas e fortemente contrastadas equivale a um estilo descontraído de arte, como é na música popular. É muito mais fácil familiarizar-se com o abstrato, dado que todas as características da obra, especialmente a relação da cor com a forma e o suporte, não são estranhas à consciência popular. A ideia de um prazer estético está atrelada ao prazer das sensações, daí que o julgamento quase sempre procede da mistura do atrativo das emoções com a satisfação. Normalmente, a expectativa relativa à representação abstrata é a de que

seja uma festa para os olhos, uma impressão de alegria, como uma experimentação de movimento e cor; não por acaso, as pinturas “Improvisação III”, de Wassily Kandinsky, e “Hirondelle Amour”, de Joan Miró, foram a terceira e a quarta obras mais citadas pelos professores dentre nove opções disponíveis.

Também se destacam as declarações ou confissões de boa vontade expressas pelos quatro professores pesquisados em relação à arte abstrata – “gosto de saber”, “isso me interessa” e “é fácil”. O abstrato faz da obra uma arte mais acessível, diferente da perfeição dos quadros clássicos, impossíveis de serem atingidos no gozo e na atividade criativa da arte; não foi à toa que as duas pinturas recusadas por todos professores foram “Primavera” de Botticelli e “A deposição da cruz” de Pontormo. Essa categoria de obras tende a aumentar a distância que os separa da arte pura, por isso sua recusa não reside apenas na falta de familiaridade, mas na expectativa frustrada de profunda participação, decepcionada sistematicamente pela experimentação.

Nota-se ainda que os professores englobam nas suas preferências todas as formas de arte. Ao perguntar, no espaço do questionário, “na arte, o que interessa a você?”, os quatro docentes afirmaram o mesmo modelo de resposta: “interesse-me tanto pela arte contemporânea, quanto pela pintura antiga” ou “aprecio/gosto muito de todo tipo de arte”. Seus gostos não escapam aos dos capítulos dos livros. O seu ponto de defesa é a arte e todos os conteúdos que ensinam, englobando desde a arte antiga (ensinada no 6º e 7º anos) até a arte contemporânea (ensinada no 8º e 9º anos). Tal aspecto pode ser reforçado pelo fato de três dos quatro professores responderem que em uma obra se interessaram, “acima de tudo, pela história ou movimento artístico”. Para a classe de professores de Artes Visuais pesquisados, a obra de arte é julgada a partir da função que desempenha. A imagem assume a função pedagógica. O julgamento estético assume, naturalmente, a forma de um julgamento adquirido, cujo esforço de reconhecimento (“trata-se de uma pintura impressionista”) é definido em referência ao campo de aplicação: a sala de aula. Tem-se que o sistema escolar inculca “determinadas taxinomias explícitas e padronizadas, fixadas de uma vez por todas sob a forma de esquemas sinóticos ou de tipologias dualistas (por exemplo, ‘clássicas/românticas’)” (Bourdieu, 2017, p. 66), conservando na memória esquemas práticos de classificação, associados a contextos práticos.

Não conseguindo escapar desses fatores, três dos quatro professores (Vicente, Leda e Ismael) têm preferências por artistas (Da Vinci, Van Gogh, Dalí, Picasso, Renoir, Warhol foram os escolhidos) e movimentos (Cubismo, Impressionismo, Expressionismo e Surrealismo foram selecionados) mais canônicos e da expressão tradicional europeia e norte-americana. Sob outra perspectiva, a professora Antônia fez escolhas que trazem a marca nítida de sua trajetória, preferindo Ernst Kirchner, El Greco, Giorgio de Chirico e o Dadaísmo. Essa professora se afastou de determinados pintores típicos e orientou suas escolhas para artistas menos populares, enquanto os outros participantes demonstraram um apego maior aos artistas e vanguardas comuns, com preferências menos arriscadas e uma identificação por uma cultura mais “escolar”. O fato é que o acesso aos juízos do gosto é ainda um efeito da instrução recebida: quanto mais se tem a plena posse da cultura escolar, maior é a condição da sua superação em direção a uma cultura livre (Bourdieu, Darbel, 2007). O mesmo ocorre em relação às artistas mulheres. A média do conhecimento sobre as artistas mulheres pelos professores varia entre Lygia Clark, Marina Abramovic, Anita Malfatti, Frida Kahlo e Camille Claudel. Os professores afirmaram que detectaram a existência dessas artistas somente a partir da graduação, ao longo da socialização profissional, nos livros, internet, TV e em visitas ao museu. Embora elas façam parte dos juízos de gosto dos professores, foi observado que essa preferência não é transposta para os procedimentos-metodológicos no fundamental II, posto que ao longo de 6 meses não ocorreram debates sobre artistas minoritários, especialmente artistas pretos(as) e mulheres, nas aulas que ministraram nas turmas de 6º ao 9º ano.

Se há uma sintética identificação pela arte regional, nacional ou latino-americana que atravessa os gostos e as práticas culturais dos professores, majoritariamente concentrada em representantes do ocidente europeu, o âmbito da formação acadêmica também deve ser reportado. Especialmente porque o trabalho de apropriação da arte não é determinado apenas pelas disposições adquiridas na trajetória social de origem, tendo em vista que o capital cultural pode ser garantido pelo diploma, e a qualificação da profissão pressupõe a manutenção ou o crescimento contínuo do capital cultural adquirido na formação inicial. Tema intensificado no subtópico a seguir.



## OS SABERES OPERADOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM ARTES VISUAIS

O ensino de arte no Brasil é marcado por um cânone artístico universalizado, que partiu da experiência europeia e seguiu posteriormente nas abordagens pedagógicas, ora com caráter de criação e experimentação no movimento da Escola Nova (instituído a partir de 1932), ora como fundamento para leitura de imagem e fazer artístico na chamada proposta triangular (instituída a partir de 1990) (Barbosa, 1989). Com efeito, os resquícios históricos permaneceram no ensino brasileiro, submetido, até meados de 1997, à uma abordagem tecnicista, à livre expressão, à desarticulação dos conhecimentos artísticos ao contexto regional multicultural e à fragmentação em outras disciplinas escolares.

Em face disso, verifica-se que nas Diretrizes Curriculares de 6º ao 9º ano da educação básica-Arte do Estado do Paraná (2008), a informação de arte advém de uma compreensão linear da história. Ao mesmo tempo, as especificidades da matriz curricular até 2014 da Licenciatura em Artes Visuais da UEPG ficam atribuídas às tradições da grande/alta cultura, reforçando uma concepção fortemente hierarquizada da arte. Assim, a formação docente em Artes Visuais, quando privilegia no currículo a historiografia artística nacional, o faz segundo o aporte barroco e modernista, porque os estudos brasileiros concentravam-se no barroco mineiro, a partir de entradas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Paraíba, e do modernismo da segunda década do século XX, a partir de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (Marques, Mattos, Zielinsky, Conduru, 2017). Os assuntos considerados centrais para um bom desenvolvimento em arte passam a ser definidos por usos arbitrários de cultura como cultura universal e, se integrada à pedagogia habitual, tende a predispor e a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais (Bourdieu, 2017). A arbitrariedade se dá no processo de ocultamento da classe que origina essa vertente cultural, e a instituição de ensino, por meio da autoridade que confere à ação pedagógica e aos conteúdos que ela ensina, se apresenta como cultura neutra, promovendo àqueles desprovidos de herança cultural um ato de violência simbólica (Bourdieu, 2001; Nogueira, 2017).

Esse padrão se revela na prática cotidiana dos professores de Artes Visuais, lugar onde as obras de arte da cultura consagrada são encaradas como verdadeiras. O próprio terreno pedagógico é, para os professores, o único terreno onde eles têm a possibilidade de dominar e serem interlocutores da cultura gerada por outros artistas; contudo, isto implica na reprodução, em seus campos de atuação, da “dignidade cultural atribuída à obra de arte” (Porcher, 1982b, p. 188). O problema coloca-se no que diz respeito ao processo de aprendizagem, em que os valores estéticos são adquiridos artificialmente e definem-se em função de meios artísticos estranhos ao campo de ocorrência, que é Ponta Grossa, Paraná, conforme argumentam a seguir:

Eu gosto muito de surrealismo. Também [Giorgio] De Chirico, os muralistas mexicanos, mas veja, não necessariamente que eu trabalhe eles. Tem a questão da arte paranaense, se não me engano tá lá no 7º ano, não lembro. Ainda não sei como vou trabalhar isso. Ano passado não cheguei a trabalhar isso com eles. Na graduação eu não tive nada, só fui aprender depois (Professora Antônia, escola pública central, entrevista individual).

O que eu percebi é que os livros didáticos procuram interligar, mas isso é péssimo, porque faz uma confusão tremenda na cabeça do aluno. Como que ele vai entender que o Renascimento é uma referência à arte Greco-Romana. Então, a ordem cronológica é uma facilitadora e quando chega lá no vestibular é cronológico (Professor Vicente, escola pública periférica, entrevista individual).

O foco é na arte europeia, até quando a gente pesquisa, né?! Os artistas são da Europa. Pra arte brasileira eu tive que buscar na internet. Os alunos não perguntam sobre outra arte que não seja a europeia, eles aceitam o que a gente fala, não tem muito questionamento (Professora Leda, escola privada central, entrevista individual).

Tudo é essa “europeização” que acontece até na faculdade de Artes Visuais. Eu não tive nada de arte paranaense, nada de arte oriental... estou levando até hoje essa dificuldade. De arte brasileira que eu tenho mais referências é o modernismo: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Lasar Segall, Candido Portinari. A parte mais antiga já não é tanto assim (Professor Ismael, escola privada periférica, entrevista individual).

Revela-se também a ausência da arte contemporânea nas evocações dos professores, uma temática pouco vivenciada na graduação, sucedendo uma formação predominantemente baseada na análise interpretativa de uma “história de imagens históricas” (Huchet, 2014, p. 224). A complexificação desse horizonte, cujo sentido pode ser avaliado pelo arsenal de conhecimentos e classificações das obras, perturba a competência artística do professor de Artes Visuais, porque o código genérico ou específico da arte transmitida pela formação é tributário dos códigos da “história da arte dos grandes modelos” (Amaro, 2009, p. 18), o que é um risco já que têm de optar por um ponto de vista que considera a própria não-representação. As dificuldades começam a aparecer para os futuros professores na própria graduação, evidenciadas pela fragilidade da relação da parte pedagógica com as disciplinas artísticas teóricas. Seriam sanadas se eventualmente caminhassem junto ao debate da identidade do professor de Artes Visuais. Estas e outras evidências serão somadas à análise das dimensões que cercam a cultura profissional docente, explicitadas no seguinte subtópico.

## **SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E ARRANJOS DA CULTURA ESCOLAR**

Recorda-se que a experiência da educação pode ser considerada uma dimensão assumida por todos os agentes envolvidos numa cultura, considerando que há um cruzamento de esquemas pessoais com estruturas sociais – justificativa necessária para refletir o ensino, a formação docente e as práticas empreendidas nos espaços escolares. Produto de um sistema relativo a um meio estruturado socialmente, apreendido na experiência e na observação sob a forma de regularidades, as práticas educativas atingem não apenas as instituições, mas o próprio coletivo especializado de professores, refletidos nos processos de socialização profissional e na cultura escolar (Gimeno Sacristán, 1999; Marcelo García, 1999).

Os dados expressos a partir de entrevista evidenciam que o processo de socialização profissional dos egressos da Licenciatura em Artes Visuais da UEPG-PR, independentemente do tipo administrativo da escola (pública ou privada), se estrutura a partir do planejamento pedagógico, dos encontros formativos e dos enfrentamentos da disciplina de arte no contexto escolar. Influenciam nessa ordenação não só os aspectos do trabalho, mas também, os fatores externos propriamente à sala de aula, tais como, na escola pública, o compromisso político do estado para formação continuada e, nas escolas privadas, o programa de desenvolvimento profissional.

A reflexão dos professores acerca do planejamento pedagógico que desenvolvem estrutura-se a partir de três núcleos de sentido: aula, conteúdo e prova. A apreensão imediata expõe que a escolha do assunto a ser planejado possui uma inércia própria e não se presta tão facilmente a uma intenção livre do professor. As estratégias de planejamento passam necessariamente por fases de limitações, já que o professor explora seu trabalho dentro de um código determinado pela quantidade de aulas, disposições de assuntos e tipo de avaliação, contrariando a própria essência artística, que, ao invés de derrubar as divisões estanques das disciplinas, endossa, de fato, o impedimento da construção estética dos gostos e preferências em arte (Porcher, 1982a; Blot, 1982). Percebe-se uma influência a partir do estabelecimento escolar: na pública, o planejamento segue orientações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná; e na privada, o planejamento fica consoante com as demandas da “apostila escolar”. Também se nota, na perspectiva dos planejamentos, uma proximidade à palavra “autonomia”, presente grande parte do tempo no discurso dos professores que trabalham em escola privada, uma vez que não submetem seus projetos às decisões da supervisão. Pode ser que exista ali uma autonomia, no entanto, convém questionar se essa autonomia tem eficácia comprometida à medida que segue uma imposição de conteúdo do material didático e da classificação da escola nos rankings de aprovação no vestibular.

É preciso lembrar que a escola privada tem como foco um material didático que prepare o aluno para adentrar a universidade, por meio do bom desempenho no teste seletivo. Dessa maneira, o planejamento em escolas privadas fica submetido, de um lado, às expectativas da família e às imposições do currículo do ensino médio. Em contrapartida, em escolas públicas se consolida de forma menos autônoma, porque imprime as políticas de regulamentação assumidas pelo Estado, a serem cumpridas pelos diretores das instituições, mas com muita flexibilidade em relação aos recursos didáticos, já que não se limitam a uma única categoria de livro didático. Nesse sentido, o planejamento em arte na rede pública e privada faz parte da socialização profissional na relação com a cultura escolar, porque a preparação do trabalho não é redutível ao *habitus* de origem do docente, mas se dá por intermédio das condições de

atualização do *ethos* objetivamente ajustado ao funcionamento da instituição e à estrutura organizacional da escola, isto é, a própria adesão aos pressupostos do espaço específico.

Foram, sobretudo, as aulas de arte observadas em escolas públicas e privadas que permitiram verificar em qual contexto o ensino se afastou, mais ou menos, da identidade simbólica da classe dos alunos. Considerando as características retóricas e poéticas das aulas, aquelas convenções do ensino que ordenam combinações entre elementos do processo artístico, os professores da escola pública conseguem abranger um conjunto maior de condições sociais e históricas de uma obra artística e apresentam aulas com um conteúdo significativamente mais amplo. Trata-se de eludir a questão afirmando que os professores da escola privada, em função do material apostilado, têm escolhas de conteúdo fragmentadas encobrendo que essa divisão da arte é homogênea. As atividades e tarefas propostas pelas apostilas já vem dadas e operam a partir de definições universais e intemporais da arte, por isso os professores tendem a desenvolver uma caracterização idealista e instrumental. Na escola pública, a recriação da cultura pelos professores é dada aos estudantes em maior grau, verificado por uma ênfase maior em discussões sobre espaços e linguagens em movimento, produções de imagens sobre a cidade ou um quadro social local. Além disso, como os professores da escola pública seguem um plano de carreira docente, eles apresentam certificados de formação continuada e níveis de qualificação ou titulação maiores, por motivos de progressão e amplitude funcional.

Por entender que a socialização profissional perpassa por níveis de ordem pessoal, de classe, institucional e social, confirma-se a necessidade de acompanhar as demandas que os professores compartilham (Gimeno Sacristán, 1999). Tratam-se dos enfrentamentos que conduzem os professores a perceberem como a disciplina de arte está permeada no dia a dia profissional, revelando que a obrigatoriedade na educação básica não confere à arte uma identidade forte no sistema educacional. Convém notar que não foram encontradas diferenças expressivas na socialização profissional a partir da designação central-periférica das escolas, porque foi detectado que os problemas relativos à legitimação cultural e curricular das Artes Visuais são comuns à socialização profissional de todos os professores. É preciso mencionar que os resultados corroboram para uma disciplina secundária no sistema escolar, porque não se vê na arte, com naturalidade, resultados integrados a um contexto mais amplo no campo social dos alunos (empregabilidade, por exemplo).

O conhecimento em arte não vai servir só pra disciplina, mas pra vida deles. Tem alunos que não sabem o básico do básico e aí eu falo pra eles “como é que vocês querem aprender alguma coisa em arte se vocês não respeitam teu colega, se vocês não entendem que a carteira que você está não pode ser depredada”. E, por outro lado, como é que eu quero que eles aprendam se eles estão com fome, se apanham em casa, se eles são os fedidos da turma e aí vem um governo que diz que eles têm que saber interpretar e ler (Professora Antônia, escola pública central, entrevista individual).

Depois de um tempo [os alunos] percebem, mas tem que insistir. Trabalho insistente com a arte. Nunca tive aqui, mas no outro colégio que eu dou aula, o aluno disse “por que eu vou usar isso?”, nossa! discorri o que é importante a arte na vida das pessoas. Falei tudo que tem ligação com a arte, meio que deixei claro que sem a arte você não vive. Sem falar que citei as profissões em que a arte é importante (Professor Vicente, escola pública periférica, entrevista individual).

É uma coisa que eu sempre falo pra eles [alunos], que é a disciplina mais importante que a humanidade poderia ter. Vamos dizer que três alunos têm interesse, uma parcela muito pouca, porém, eles têm aula de muita coisa; eles têm aula de música, de piano desde pequenos, aulas de dança que os pais acabam pagando, uma questão cultural que acaba agregando, acabam conhecendo música clássica, acabam conhecendo a dança moderna, contemporânea, por conta de bancar, não por interesse de apreciar. É um desafio os alunos compreenderem que eles vão usar na vida, está presente em tudo. É essa conscientização dos alunos, que é a matéria mais importante sempre. Nessa questão, é uma questão da sociedade. O lógico é muito mais valorizado (Professora Leda, escola privada central, entrevista individual).

Tive problema de pai vir aqui e mãe falarem “como é que tirou essa nota se arte não faz nada?” Aí, eu tive que mostrar que, na verdade, era o filho dela que não fazia nada, não que a arte não fazia nada. Eu acho que é a desvalorização do público em geral. Eu ainda brigo com alunos hoje em dia quando eu pergunto a importância da arte. Sempre tem um aluno, um engraçadinho, assim: “eu consigo viver sem arte”. Daí, eu pergunto: “ué, mas você escuta música, você vê

novela, você lê poesia, você vai no teatro, porque aqui tem gente que participa da noite cultural, dos teatros e me manda uma dessa. Ou tem quadros pendurados na parede de casa, você não consegue viver sem arte” (Professor Ismael, escola privada periférica, entrevista individual).

Existe um consenso dos efeitos valiosos do ensino de arte, mas “não se pode ascender aos sentidos desses efeitos se as dinâmicas escolares conjugadas no cotidiano da escola forem deixadas de lado” (Freires, Pereira, 2018, p. 14). A isto se deve acrescentar a situação na qual os estudantes se encontram, julgados a partir de papéis, testes de respostas, notas e certificados com repercussão sobre a classificação escolar, cuja meta se identifica em conceitos rígidos e contraproducentes (Bourdieu, 2015). A dinâmica apresentada extrapola propriamente os métodos de ensino e o conteúdo, mas diz respeito a todo um sistema educacional que favorece uma visão irrelevante da referida disciplina dentre as demais que compõem o currículo escolar, disciplina esta, por exemplo, menos exigida em vestibulares e processos seletivos. Há ainda os aspectos precários quanto à eficácia e equidade educacional, especialmente na escola pública, no sentido de não existirem as melhores condições necessárias para a aprendizagem e aproveitamento dos alunos e alunas. Por outro lado, consoante com os resultados, os efeitos da indiferença dos estudantes, pais, responsáveis e comunidade escolar pela matéria artística independem da rede, se pública ou privada, já que os quatro entrevistados sugerem o mesmo tipo de marcas e vestígios na prática profissional.

Os enfrentamentos da disciplina de arte na cultura escolar são um exemplo de como a socialização profissional na área perpassa também pelo recrutamento social dos alunos e comunidade escolar. Significa que os professores partem desse inconsciente de isolamento da arte dentro de si mesmos já que não encontram a existência de uma iniciação cultural no *cursus* escolar ou nas famílias (Bourdieu, 2015; Porcher, 1982a). À maneira de Bourdieu (2007) e Porcher (1982a), os princípios de divisão estilísticos que constituem o conhecimento dos professores sobre o universo artístico podem predispor os procedimentos didático-metodológicos à expectativa que a obra forneça as chaves de decifração. Segue-se uma significação da arte mais confusa para os alunos mais desprovidos – crianças de ambientes socioculturais desfavorecidos no acesso à obra artística. A compreensão dos alunos quanto as qualidades expressivas da arte também define a capacidade de resposta do professor aos valores que constituem o todo de uma experiência artística. As atividades dos professores ficam sujeitas a travas e regulamentos que não se concentram somente no currículo, na formação continuada ou na posição marginal da disciplina na escola, mas se integram ao valor global das experiências artísticas ou às desigualdades sociais de necessidades culturais. Quer dizer, os procedimentos didático-metodológicos dos professores de Artes Visuais não tomam como empréstimo somente os aspectos individuais da competência artística, mas as experiências e familiaridades dos alunos suscitadas pelas propriedades de origem.

## **A RELAÇÃO ENTRE A COMPETÊNCIA ARTÍSTICA E OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

Sob a forma de saberes suscetíveis de serem restituídos por todos os professores submetidos a normas e fórmulas ensinadas, a apropriação da arte tende a submeter-se à forma de um estilo estético global e diretamente apreendido nas práticas. Por meio dos indicadores da pesquisa, é possível afirmar que a didática associada às metodologias em Artes Visuais tende a seguir um modelo de reprodução cultural. De fato, é possível que a fração de professores que não recebeu um expressivo capital diretamente da família, considerando a importância do efeito de sobrevivência do modo de aquisição, use o saber mais reconhecido pela formação acadêmica, que é um saber organizado no repertório da arte de modelos importados; seus gostos equivalem aos de um capítulo de livro didático e suas relações com a pintura advêm do efeito de “estudantização” (Bourdieu, 2017). Se o espaço dos gostos, práticas culturais e estilos de vida dos professores assumem as referências da formação inicial em Artes Visuais da UEPG-PR, então, quer dizer que suas atuações pedagógicas também são igualmente deslocadas das referências latino-americanas e nacionais.

Divididos entre os gostos de tendência e os gostos de vontade, os professores de Artes Visuais, apesar de providos do mesmo diploma de graduação, dotados da mesma formação acadêmica inicial e das mesmas competências úteis (diretamente necessárias para o exercício de suas funções), muitas vezes fazem escolhas distintas entre si, tanto nas preferências de ordem artística, quanto nas

preferências cotidianas. Vê-se que a professora Antônia transmite e está mais habilitada para o corpo hierarquizado de saberes que constitui a arte, muito porque teve acesso facilitado em sua trajetória social. Nota-se que os professores Vicente, Leda e Ismael têm uma relação mais “escolar” com a arte e com preferências mais comuns. Por estarem destituídos dessa espécie de senso de aplicação, identificam-se com o consumo cultural mais eclético de uma cultura adquirida do acaso da leitura e dos encontros eletivos, entretanto, isto não significa que devam ser condenados. Inclusive, devido à fluidez de mensagens e, porque advém de uma mesma indústria cultural, essa categoria de consumo cultural influencia reciprocamente todas as classes sociais nas sociedades atuais. Estas mesmas três pessoas, Vicente, Leda e Ismael, enquanto professores de saber adquirido, apresentam uma relação de familiaridade com a arte de maior divulgação e de segmentos culturais de massa, enquanto Antônia faz escolhas mais incomuns. Mesmo assim, as condições sociais de constituição da apropriação dos quatro participantes são afastadas do contexto hegemonicamente estabelecido no qual as obras fazem parte.

Muitas competências expressas pela professora Antônia são outorgadas pelo diploma, exatamente como ocorrem com os professores Vicente, Leda e Ismael. O diploma pode garantir o acesso às bases do conhecimento específico onde encontram-se todos os saberes práticos ou aplicados (Bourdieu, 2017). Tal contexto fica evidente pela relação “autodidata” que todos os quatro professores mantêm com a cultura, já que outras instâncias – a socialização profissional e consequenciais do trabalho (preparação e plano de aula e material didático com que lidam) – tiveram efeito no processo de aculturação. Para todos os casos, a aceleração educativa que a própria profissão possibilita funciona como disposição prática do professor que intensifica as atitudes e aptidões para o reconhecimento da arte.

Toca-se aí, sem dúvida, o princípio explicativo para as disposições estéticas dos professores de arte. Mesmo que a professora Antônia apresente maior identificação com obras e artistas menos populares ou pouco próximos da cultura de massa, suas variações de gosto advêm da boa vontade cultural, porque é inteiramente definida pelos imperativos da ascensão. Como as práticas culturais dos quatro professores pontagrossenses estão ajustadas à sua posição inferior no campo da produção e nos ciclos de arte, em virtude da distância que tem do núcleo dos valores culturais dos produtos hierarquizados que ensina, o conhecimento em Artes Visuais é tributário da formação em relação a tudo o que têm e a tudo que esperam obter. Julga-se que o capital cultural de origem e um diploma de nível superior garantam posses, tratamentos, oportunidades e, conseqüentemente, maior grau de especialização no exercício profissional. Porém, não há uma única categoria explicativa para a formação da competência artística dos professores, como aquelas que separam classe e cultura (por exemplo, os professores possuem um gosto médio ou popular), porque o hibridismo que a cultura brasileira oferece não pode ser interpretado somente pelo gosto de necessidade ou o gosto em si. Então, não existe somente o gosto utilitário definido pela relação de privação com outros estilos de vida, mas, neste caso, há um ponto de hibridação entre o culto, o massivo e o popular que incide na competência artística dos professores, também justificado pelo acesso ao mercado de bens simbólicos disponibilizados na atualidade pelo impacto de novas tecnologias do setor cultural (Canclini, 2011).

Seria ilusório pensar que a competência artística formada pela conjunção entre a trajetória social, a formação acadêmica e a socialização profissional não afeta os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores de Artes Visuais, de onde a aula de arte é derivada, já que até mesmo as artes são divididas pelas análises dos gostos. Por isso, infere-se que a competência artística dos professores de Artes Visuais está diretamente relacionada aos procedimentos didático-metodológicos empreendidos no ensino fundamental II. Os movimentos e escolas da arte do ementário da Licenciatura em Artes Visuais (predominantemente de cifra europeia) apareceram na gênese do gosto de origem dos professores e nas aulas de 6º ao 9º anos em escolas públicas e privadas, reforçando uma tríade de preceitos artísticos divididos em hierarquias estéticas. Quando se considera que a socialização profissional faz parte da estrutura da competência artística dos professores, significa que as outras duas instâncias, disposições estéticas e a titulação acadêmica, só podem ser avaliadas pelo grau de desenvolvimento da ação no sistema escolar. A vitalidade da competência artística se enfraquece mais rapidamente ou não pela instituição encarregada de organizar as incitações culturais. Aliás, retomando a compreensão de Bourdieu e Darbel (2007), o rendimento da competência artística depende da sua distribuição nas instâncias em que se impõe, portanto, se a tarefa de transmissão cultural for descuidada

pela escola e atribuída somente à família e à iniciativa dos professores, corre-se o risco de acentuar que as vantagens e desvantagens sociais são sempre cumulativas.

Sobre isso, todos os professores destacaram em entrevista que encontram barreiras para transpor ao ensino de arte experiências estéticas concretas (visitas organizadas ao teatro, ao museu e a exposições), pois as atividades culturais no ensino fundamental II só ocorrem uma vez ao ano ou quando os responsáveis por esse organismo definem e dão os meios de realizá-la (dispondo de verba, tempo e transporte). Bourdieu e Darbel (2007, p. 98) asseveram que esse estado de coisas na educação artística é uma “expressão da hierarquia de valores do sistema de ensino e, talvez, todo o sistema social”. O fato de o ensino artístico ser desacreditado pelas metas educacionais que convergem em políticas públicas de educação básica, confina os professores de arte a uma dinâmica canônica, pois encontram prestígio somente no universo do que é globalmente valorizado na organização escolar, manifestando tendências alheias às próprias referências identitárias e de disciplinas mais respeitadas pelo sistema de ensino, como português e matemática. Isso contribui para encerrar os professores às ações culturais que assinalam, levando-os a refugiarem-se no culto ao conteúdo, na exaltação intelectual dos movimentos da arte, na valorização cultural homogênea, decorrendo numa arte-educação ainda mais inatingível. Cabe mencionar que a disciplina de arte também deve sua situação inferior ao fato de que a sociedade atribui à arte um corpo de conceitos que tendem a inspirar certa familiaridade como se fossem aptidões ou virtudes herdadas, que não se revelam a qualquer pessoa. Mais ainda: já que a pedagogia para a multiplicação das oportunidades de acesso às atividades culturais dirige-se conforme as exigências culturais da escola, então, essa desvalorização tem afinidade estrutural com a própria lógica do projeto de ensino formal que tem por função objetiva conservar os valores do privilégio cultural, ao invés de criar condições para a diversificação e enriquecimento estético do gosto (Bourdieu, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, para situar os dados coletados no horizonte da competência artística, foi necessário utilizar enfoques teóricos sobre disposições estéticas de países de tradição cultural homogênea (do uso da teoria de Bourdieu) – e este panorama configura uma das limitações deste trabalho. A conjuntura brasileira e latino-americana necessita de um modelo teórico que dê conta da especificidade histórica de uma estrutura de classes híbrida e que discuta a participação ou exclusão do indivíduo do processo artístico de produção, distribuição e consumo, seu lugar de poder e sensibilidade estética nesse ciclo. Entende-se que o reconhecimento da cultura erudita e as categorias de bens restritos como “legítimo”, conforme descritos pelo autor, não constroem todas as marcas de distinção dos países latino-americanos. Isto levaria a excluir a dinâmica própria que guia as manifestações da cultura popular e as formações de estrutura de classe híbrida em todos os estratos sociais do Brasil. De todo modo, há muitas interpretações brasileiras sobre a rede de conceitos de Bourdieu, por exemplo, acerca de *habitus* e capital cultural, entretanto, poucas são as referências que analisam as operações sobre a origem e o desenvolvimento do conceito de competência cultural. Então, por outro lado, a pesquisa foi promissora, pois deu sentido explicativo ao termo “competência” na teoria bourdieusiana, possibilitando discussões no campo acadêmico e fornecendo parâmetros para atualização conforme as distinções simbólicas da sociedade brasileira.

Em segundo lugar, a história da arte que consta no ementário da graduação em Artes Visuais e nas diretrizes da disciplina na educação básica do estado do Paraná não está inteiramente alicerçada na construção identitário-territorial brasileira contemporânea. Ocorre que a debilidade de uma tradição figurativa no campo das Artes Visuais no Brasil contribuiu para a incorporação de referências fornecidas pelos modelos de arte advindos da Itália, França, Países-Baixos e Inglaterra, contrariando inclusive a própria proposta triangular dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, cujos princípios são ler, fazer e apreciar a partir dos aspectos contextuais de produção e manifestação em que o aluno e o professor estão inseridos. A difusão do conhecimento estético brasileiro se deu a partir da implementação do universal no país, ou seja, o estudo da produção cultural local e brasileira esteve submetido às manifestações estéticas universais da história da arte. Portanto, há uma contradição entre os documentos oficiais de apoio ao desenvolvimento da arte no projeto educativo brasileiro (apoiada no viés da

interpretação cultural e ação contextualizada) e as matrizes curriculares para formação de professores de Artes Visuais (pautada no rigor da historiografia artística de cifra centro-ocidental).

Sendo assim, a competência artística dos professores de Artes Visuais egressos da UEPG-PR é determinada pelo volume de disposição estética que os agentes detêm – inscrita na própria estrutura do *habitus* – e pela qualidade da formação e socialização profissional – derivada de estratégias de aquisição de conhecimento específico e continuação educacional –, ou seja, mais próximos estão da interpretação dos códigos artísticos se a intensidade e as modalidades de acumulação obedecem a uma lógica específica de capital artístico, como capital fundado no conhecimento e no reconhecimento da arte. Fica evidente que o volume da competência artística dos professores de Artes Visuais de Ponta Grossa-PR advém de referências identitárias com a cultura de massa, mas a qualidade advém de referências alheias aos professores – de arte europeia ocidental e norte-americana. Os professores de Artes Visuais aprendem e ensinam códigos que não possuem. A experiência estética que adquiriram pela via da formação acadêmica universitária não é amparada pelos esquemas de interpretação disponíveis – aqueles que permitem compreender o que é familiar como dotado de sentido – e vice-versa. Essa ambivalência não os torna menos cultos ou condena sua competência a algo errôneo, mas priva seus procedimentos didático-metodológicos à pura materialidade fenomenal das representações ou ao realismo das obras, isto porque, entre outras razões, as categorias de arte das quais os professores dispõem (o que constitui sua cultura) são dotadas de um sentido, mas esse sentido não tem relação com a força qualificada do seu trabalho.

À luz dessa questão, a compreensão da arte pelos estudantes torna-se insuficiente ou há uma “falsa” apreciação da arte, porque dificilmente superam o nível do reconhecimento para o nível do deleite e prazer que a arte pressupõe. Por exemplo: a arte *readymade* – nome dado ao objeto “achado” e inclassificável até a chegada de Marcel Duchamp em Nova York – é estudada com frequência no 8º e 9º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma história nova-iorquina. Ao aprender sobre a arte de vanguarda de Manhattan, um brasileiro pode achar sem sentido, porque é desprovido dos valores para identificação dos esquemas do mundo apressado, instantâneo e automático de Nova York, que era o lugar ideal para Duchamp atacar o sentido puramente visual das artes plásticas e “puxar” o tapete da vanguarda francesa. Reforça que os procedimentos didático-metodológicos dos professores são inferiores, não pela falta de competência artística, mas por se armarem de uma cifra que lhes é exterior, resultando na aplicação de categorias inadequadas para alunas e alunos brasileiros afastados das tradições artísticas.

A propósito, não significa que os professores não devam abordar obras do grande repertório universal, mas isolar a preparação a esse repertório, isola-os também de uma contribuição cultural enquanto mediadores do conhecimento. Historicizar uma criação artística não significa apenas relativizá-la à própria gênese ou a uma falsa eternização, mas, sim, colocá-la na história social do campo, restituindo-lhe às condições sociais da sua gênese e a uma sociologia das condições da constituição da disposição estética privada, isto é, naquilo que a obra designa, alcança e se prolonga na percepção do público. Sem dúvida, julga-se necessário aproveitar imaginativamente o itinerário artístico internacional, registrando as imagens nas estruturas do contexto de criação. No entanto, reivindicar sua presença respondendo às necessidades do local onde é ensinada, e sublinhar sua contribuição para a cultura local, transcende simbolizações tipicamente escolares, pois permite ultrapassar de um conhecimento sensível ao domínio da compreensão.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Danielle Rodrigues. O fim da história da arte segundo Hans Belting. In: V ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE - IFCH, Unicamp. Atas. Campinas: 2009. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2009/AMARO,%20Danielle%20Rodrigues%20-%20VEHA.pdf>>. Acesso em: 10/03/2022.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Revista Estudos Avançados*, v.3 n.16, p. 170-182, 1989. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>

- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. *Rede São Paulo de Formação Docente*, UNESP, p.3-64, 2011. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)>. Acesso em: 10/03/2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BERTONCELO, Edison. Consumo cultural e manutenção das distâncias sociais no Brasil. In: PULICI, Carolina; FERNANDES, Dmitri (Orgs.). *As lógicas sociais do gosto*. São Paulo: Editora Unifesp, 2019, p. 231-271.
- BLOT, Bernard. O teatro. In: PORCHER, Louis (Orgs.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Editora Summus, 1982, p. 133-160.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. V.2. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, p. 43-72.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Gênese histórica de uma estética pura. In: BOURDIEU, Pierre (Orgs.). *O poder simbólico*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2010, p. 281-298.
- BOURDIEU, Pierre. Violência simbólica e lutas políticas. In: BOURDIEU, Pierre (Orgs.). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001, p. 199-251.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, p. 143-161.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2ª ed. São Paulo: Editora Edusp, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.
- CANCLINI, Nestór García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2011.
- FERNÁNDEZ DE ARROYABE, Maria Luisa Amigo. *Ócio estético valioso*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.
- FORQUIN, Jean-Claude. Educação Artística – para quê? In: PORCHER, Louis (Orgs.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Editora Summus, 1982, p. 25-48.
- FREIRES, Thiago; PEREIRA, Fátima. O ensino secundário centrado nas artes: percepções de jovens do norte de Portugal. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-16. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201707160053>



- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- HUCHET, Stéphane. A história da arte, disciplina luminosa. *Revista UFMG*, v.21 n.1;2, p. 222-245. 2014. <https://doi.org/10.35699/2316-770X.2014.2649>
- IBGE. *Cidades e Estados: Ponta Grossa, Paraná*. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ponta-grossa.html>>. Acesso em: 05/03/2022.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, Luiz; Mattos, Cláudia; ZIELINSKY, Mônica; CONDURU, Roberto. Existe uma arte brasileira? *Revista de Artes Visuais*, v.22 n.36, p. 1-20, 2017. <https://doi.org/10.4000/perspective.5543>
- MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Orgs.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*, São Paulo: Veras Editora, 1999, p. 19-27.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Arbitrário Cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p. 36-38.
- PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis (Orgs.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Editora Summus, 1982a, p. 13-23.
- PORCHER, Louis. Uma arte audiovisual. In: PORCHER, Louis (Orgs.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Editora Summus, 1982b, p. 187-197.
- SCHEFFER, Sandra Maria (2017). *A construção do Espaço Local por políticas nacionais de habitação: o Programa Minha Casa Minha Vida em Ponta Grossa-PR*. Tese (Doutorado em Gestão Urbana). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: <<https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00005f/00005fec.pdf>>. Acesso em: 08/03/2022.
- SEED/PR. *Secretaria da Educação e do Esporte*, Paraná. 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10/03/2022
- TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, v.40 n.1, p. 27-55, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>
- WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1983.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**Submetido:** 11/04/2022

**Preprint:** 21/03/2022

**Aprovado:** 09/04/2024

## **CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS**

Autora 1 – Coleta de dados, análise e escrita do texto.

Autora 2 – Orientação do projeto e revisão da escrita final.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.