

**Contribuições de Pierre Bourdieu
para o ensino contemporâneo de Arte
– cultura e educação estética no contexto da massificação
do acesso a escolarização no Brasil**

CARLOS WEINER MARIANO DE SOUZA

■ 102

Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia, especialista em Música no século XX – Computação Sônica, pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrando em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: weiner@usp.br. – caweca@terra.com.br

■ RESUMO

Este artigo analisa a experiência de pesquisa e intervenção-arte-educação realizada na Vila Santa Maria, município de Paranaguá – PR, Brasil, entre 2008 e 2009, tendo como fundamentação teórica estudos relacionados à teoria de Pierre Bourdieu, com ênfase no conceito de capital cultural. Para tanto, será apresentado o processo e suas metodologias, bem como discutido parte dos resultados, obtidos com ênfase nos aspectos relacionados à cultura e à educação estética. Em termos de apontamentos finais, busca-se explicitar a relação entre a insuficiência de capital cultural e as dificuldades com o processo de escolarização das camadas populares no contexto da massificação do acesso ao ensino público no Brasil, especialmente a partir do final dos anos de 1980.

■ PALAVRAS-CHAVE

Capital Cultural. Fotografia. Educação Estética. Massificação.

■ RÉSUMÉ

The article analyzes the experience of research and art-education-intervention performed in Vila Santa Maria, city of Paranagua – PR, Brazil, between 2008 and 2009, with the theoretical basis for both studies related to the theory of Pierre Bourdieu, with emphasis on the concept of cultural capital. It presents the process and its methodology, discusses how good some of their results, focusing on aspects related to culture and aesthetic education. In terms of final notes, seeks to clarify the relationship between the lack of cultural capital, difficulties in the process of schooling of the working classes in the context of mass access to public education in Brazil, especially from the late 1980s.

103 ■

■ MOST-CLÉ

Cultural Capital. Photography. Aesthetic Education. Massification.

O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição [escolar] seja habitada, em longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (BOURDIEU, 1997, p. 485).

O objetivo principal deste texto é realizar uma análise de informações socioculturais obtidas por meio da implantação e desenvolvimento de um projeto de pesquisa e extensão junto à Comunidade Vila Santa Maria (ITCP, 2008), que é pertencente à zona da periferia urbana da cidade portuária de Paranaguá, litoral do Paraná. Baseado nos princípios da educação estética, tendo como meio a expressão fotográfica realizada entre os anos de 2008 e 2009 constituiu-se como elemento fundamental o aporte teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu com ênfase no conceito de capital cultural.

Pierre Bourdieu, um dos principais pensadores da sociologia contemporânea, oferece ao pesquisador instrumentos conceituais que possibilitam interpretar a maneira como os segmentos populares se inserem nos conflitos de ordem cultural, em especial os conflitos de ordem sociocultural que impactam diretamente o ambiente escolar. Da mesma forma, compreender como a escassez dos recursos culturais

(capital cultural) pode dinamizar tais conflitos e como, nas suas relações de interdependência com outros grupos sociais, pode reforçar uma perversa dinâmica de manutenção do processo de exclusão social.

A questão que inquieta o pesquisador frente ao objeto educacional no contexto da massificação¹ do acesso à escola, que reflete a “ascensão” das classes populares ao ambiente institucionalizado que ela mantém, é exatamente a dificuldade de lidar com esta nova realidade. Nesse sentido, a problemática sobre a qual Bourdieu (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) se debruçou nos anos 1960, na França mediada pela desesperança do pós-guerra e pela filosofia existencialista de Sartre, traz elementos para refletir sobre a recente realidade de massificação do ensino no Brasil.

À medida em que o ambiente escolar brasileiro foi perdendo a característica de espaço predominantemente destinado à formação das classes médias e altas, para incorporar as classes populares, urbanas e rurais, a relação entre desempenho escolar e origem social também passou a se evidenciar. Essas mudanças vêm sendo impulsionadas, no que se refere aos seus marcos legais, pelo trato da educação na Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002) nos anos 1960, a profunda crise da concepção educacional na França minou a convicção de que a escola seria o meio privilegiado de garantir a igualdade de oportunidades. O desempenho escolar deixou de ser relacionado de forma simples e direta aos dons individuais para se associar crescentemente à sua origem social.

Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arrematada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa geração enganada, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968 (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Percebe-se, assim, que a produção teórica, cuja gênese foi articulada nessa conjuntura, pode contribuir substancialmente para reflexões sobre contexto educacional no Brasil, cujo processo de massificação do Ensino Fundamental e básico é potencializado entre o fim do século XX e início do XXI. Sendo, no entanto, imprescindível destacar que existe uma gama de elementos que diferenciam a realidade brasileira, requerendo do pesquisador um esforço no sentido de avançar nas contribuições teóricas, o que tem sido realizado por vários educadores brasileiros desafiados pelas mudanças recentes e em processo.

Como crítico da escola moderna que compreende os alunos como indivíduos vazios de sentido social, como *tabula rasa*, Bourdieu (2007) mostra que ao buscar a

¹ Sabe-se que no mundo ocidental, a efetiva expansão do acesso ao ensino à grande massa da população foi um processo que marcou o pós-segunda Guerra Mundial, o que sem dúvida também teve rebatimentos no Brasil. Contudo, ele vem se consolidando de fato a partir do final dos anos de 1980, na medida em que os limitantes de oferta de vagas vêm sendo rompidos aos poucos, no Ensino Fundamental, Médio e por último, no Ensino Superior. Para maior aprofundamento sobre estes dados até os anos 1990, ver Paiva et al. (1998).

neutralidade característica da ciência moderna, a escola, enquanto instituição promove e reproduz a desigualdade social. Revela, assim, a partir das dimensões de recursos, que o meio social de origem e de vida aportam ao indivíduo à intervenção desses fatores no resultado escolar e na própria significação da educação para as classes populares.

Pode-se afirmar que o conceito de capital cultural foi elaborado pelo autor em função de um problema empírico. Surgiu da necessidade de expressar as diferenças de rendimento escolar entre sujeitos provenientes de origens sociais distintas. Bourdieu (2007), ao invés de dizer que os jovens de camadas populares não têm o “dom para escola”, buscou inferir quais seriam as variáveis de caráter social que poderiam explicar as diferenças de rendimento. O autor detectou uma diferença de cultura, não em seu sentido antropológico, mas cultura no sentido de uma herança acumulada, de um saber reconhecido e privilegiado nos campos escolar e de trabalho (SETTON, 2010).

Nessa perspectiva, busca-se nesse autor subsídios para compreender as variáveis contidas nas informações obtidas com a pesquisa sociocultural realizada junto à comunidade da Vila Santa Maria, partindo, fundamentalmente, do pressuposto de que a insuficiência de capital cultural constitui elemento importante para manutenção dos processos de exclusão social no Brasil contemporâneo. Não apenas no sentido da impossibilidade de ascensão social dos sujeitos envolvidos, mas, sobretudo sob o ponto de vista da expropriação das possibilidades cognitivas que a escola pode mediar em relação aos bens culturais propriamente ditos.

A reflexão acerca da prática escolar provoca indagações sobre a sua capacidade de romper o ciclo da pobreza, de produzir substrato para a superação da condição de exclusão a que estão submetidos os novos portadores do direito à escolarização no Brasil. Assim, torna necessário investigar as conexões de sentidos entre o papel das instituições escola/família e essa nova conjuntura à luz do conceito de capital cultural.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade social, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

A execução do projeto² de pesquisa e extensão universitária em pauta envolveu três etapas. Duas primeiras de diagnóstico e a terceira de intervenção. Na primeira, com o uso da metodologia de história oral, houve o objetivo da reconstrução da memória da comunidade, tendo em vista a compreensão dos grupos sociais originais e caracterizadores da Vila Santa Maria. Os entrevistados, nessa etapa, guardam a característica comum de serem residentes a pelo menos três décadas na mesma localidade. As entrevistas roteirizadas foram base das informações confrontadas com a documentação oficial sobre a cidade e seu processo histórico de ocupação.

² O projeto foi elaborado e executado pela equipe da Incubadora de Cooperativas Populares da Universidade Federal do Paraná, setor Litoral, com a participação direta do autor, especialmente na implementação da terceira fase. É importante reforçar o caráter multidisciplinar da equipe de pesquisa que idealizou e executou o projeto.

Na segunda etapa, foi adotado um instrumental de coleta objetiva de dados, pesquisa primária, tendo em vista a ideia de compreender as características socioeconômicas e culturais dos moradores da Vila. Para a realização dessa etapa foi criado um questionário específico voltado para o levantamento de dados quantitativos. A amostra foi definida a partir da contagem geral de residências, que identificou 310 ao todo, sendo entrevistados os moradores de 81 delas, o que permitiu atingir 335 pessoas diretamente.

Na terceira etapa, foi realizada uma experiência relacionada à educação informal ao longo de um ano, relacionada ao campo da arte-educação, tendo como elemento norteador os estudos da fotografia. Essa última fase foi intitulada Projeto Vila. No decorrer do processo, cuja duração foi de 18 meses, foram geradas anotações e observações que também subsidiam a análise do objeto. Em especial, foram produzidos registros fotográficos que também traduzem a realidade sociocultural vivenciada.

Assim, o que se pretende neste artigo é dialogar com parte do conjunto de informações advindas dessa experiência. Para tanto, o artigo foi dividido fundamentalmente em duas partes. A primeira aborda o método de diagnóstico, pelo qual se busca um primeiro elo com o aporte teórico de Pierre Bourdieu. A segunda trata da análise das informações obtidas pela pesquisa e execução do projeto cultural.

■ 106

O método de pesquisa, diagnóstico e intervenção

A problemática que norteou o trabalho relacionado à Vila Santa Maria partiu de uma indagação sobre os mecanismos de conservação social que promovem a permanência de camadas excluídas nessa condição. Existem elementos que contribuem para essa perpetuação, mesmo que o acesso aos supostos mecanismos de ruptura, incluindo a escolarização, tenham se ampliado no Brasil nas últimas décadas. Nesse sentido, percebe-se que a compreensão dos recursos mecanismos sancionadores de uma herança cultural, em especial no que se refere ao conteúdo cultural da periferia urbana, representa um subsídio fundamental para a reflexão socioeducacional.

Pode-se dizer que tomamos como pressuposto a “convicção de que as idéias, não só epistemológicas, mas até mesmo as mais abstratas, como as da filosofia, as da ciência e as da criação artística são tributárias da sua condição de produção” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28). A própria composição da experiência da pesquisa, que combina três formas de abordagem do objeto coaduna com o pensamento de Bourdieu, segundo a qual o trabalho científico descarnado é pura ilusão escolástica.

Assim, Setton (2005, p. 81) afirma que “para uma melhor compreensão do conceito de capital cultural nos segmentos populares, [importa] focalizar a heterogeneidade das configurações familiares estudadas a fim de contextualizar suas vivências”. Essa perspectiva vai ao encontro com o que Thiry-Cherques (2006, p. 29) afirma a propósito da preocupação de Bourdieu em relação a uma “ilusão racionalista”, a uma postura que promove a descontextualização histórica do objeto. Dessa forma, pensar o processo de transmissão cultural em comunidades nas quais, em princípio, se percebe um nível baixo de articulação de recursos relacionados ao capital cultural, também exige um mergulho em sua cotidianidade.

Setton (2005, p. 82) mostra como, a partir de Lahire, é possível refletir sobre o processo de transmissão cultural, que percebemos ser um elemento substancial para compreender o processo de reprodução das condições sociais de pobreza. Enume-

ra, nessa perspectiva, como “indicadores” desse processo as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. Fica evidenciado que o capital cultural de uma família, frente aos resultados obtidos por seus membros na esfera educacional, tem relação objetiva e direta com o grau de captação cultural dos antepassados, das gerações ascendentes mais próximas.

Isso posto, a análise de indicadores torna explícita a necessidade de realizar a exposição dos métodos de investigação aplicados sobre a Vila Santa Maria. A característica mais marcante da comunidade é que ela reside ao lado do lixão do município e, em geral, o elemento advindo desse local é provedor do sustento das famílias. Nesse sentido, no princípio havia uma aparência de homogeneidade e de baixo grau de complexidade na caracterização da realidade social, o que não se comprovou à medida em que a pesquisa foi desenvolvida (Figura 1).



107 ■

Figura 1. Fotografias: Vila Santa Maria. Autores: Estudantes do projeto.

Fonte: Projeto Vila Educação e Arte (2008). Acervo do autor.

Com o intuito de compreender os processos que levaram à formação da vila ao lado do lixão³ foram realizadas entrevistas com moradores antigos da área. Fundamentalmente essa etapa trouxe informações sobre a origem dos primeiros moradores e sobre o avanço da urbanização nessa área, que terminou por justapor chacareiros, imigrantes urbanos, indústrias e deposição de lixo urbano. Conforme

³ Vale dizer que são exíguos os dados acerca do processo de ocupação de áreas urbanas periféricas.

Abrahão (2009), que analisou as duas primeiras etapas da pesquisa, tendo em vista reconstruir a configuração espacial da área de ocupação:

O instrumento da oralidade, no que se refere à reconstrução do espaço constitui algo bastante complexo, dado que muitos dos marcos espaciais se confundem na memória das pessoas. Algumas das referências às chácaras e empresas, que já estiveram na região, apresentaram estas contradições. Desta forma, tornou-se ainda mais delicada a tarefa de cruzar informações oficiais, dados das empresas e relatos dos moradores que participaram da amostra qualitativa. Vale destacar que todos os participantes da amostra residem no lugar por um período superior a três décadas (ABRAHÃO, 2009, p. 15).

O método da História Oral utilizado toma por princípio a necessidade de dar voz e memória aos indivíduos, sejam eles anônimos ou não. De acordo com Thompson (1992), por meio desse processo é possível contribuir para construir e preservar a memória coletiva. Tal método se fundamenta exatamente a partir do que Bourdieu (1997) destaca como lembranças, memórias de atores e atrizes sociais. São fartos os questionamentos relacionados a esse método, em especial no que pode representar em termos de ameaça à objetividade do conhecimento científico. Para Thompson (1992 p. 197), no entanto, “toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade”. Ainda para esse autor, a vida individual consiste no veículo concreto da experiência histórica.

Bourdieu (1997), por outro lado, mostra os riscos de atuar no campo, em função da tendência do exercício da violência simbólica, especialmente no uso da linguagem culta ou técnica durante o processo de entrevista. Vale dizer que não existe forma perfeita de eliminar as diferenças entre entrevistado e entrevistador. Portanto, o que se buscou foi a redução da violência que representam, simbolicamente, as diferenças em questão.

A segunda etapa da pesquisa, por sua vez, foi dedicada ao levantamento estatístico. A construção do questionário tomou por base o objetivo de formação de um banco de dados sobre as residências instaladas no interior da vila. A amostra final foi de 27% das residências escolhidas aleatoriamente e distribuídas em porções espaciais diferentes, tendo em vista que existem mudanças nas características físicas das moradias ao longo da área ocupada. A complexidade do questionário esteve associada ao objetivo que norteou sua aplicação. As questões foram divididas em cinco áreas de abrangência, sendo elas: as características dos domicílios, sociais e de imigração; relações de trabalho e renda; dados relativos à saúde e à cultura.

A importância da pesquisa quantitativa encontra plena ressonância na obra de Bourdieu. Para esse autor não é “possível apreender os espaços sociais de outra forma que não seja a de distribuições de propriedades entre indivíduos. É assim porque a informação acessível está associada ao indivíduo” (BOURDIEU, 2001, p. 29). É por meio desse processo descritivo que o pesquisador é municiado para pensar relacionalmente sobre as unidades de análise e as suas propriedades.

A terceira etapa do projeto foi de intervenção substanciada na implantação de um projeto piloto de arte-educação, tendo como meio expressivo e ferramenta de pesquisa a fotografia. O fio condutor para a realização da experiência educacional foi o olhar fotográfico sobre a cidade, suas formas, seus espaços e suas histórias. As

imagens da história da cidade de Paranaguá, que datam de 1897 à década de 1960, assim como a visitação e vivência objetiva desses espaços, e do próprio espaço da vila, constituíram parte do processo educativo. Também foram estudadas imagens de manifestações populares, como desfiles e festas religiosas. Tiveram destaque as imagens fotográficas e textos sobre os espaços e monumentos que ilustram o discurso oficial sobre a história e o desenvolvimento da cidade. Essas imagens, por sua vez, consagradas pela veiculação organizada pelos órgãos do estado⁴.

Ao longo da terceira etapa, um grupo de 25 participantes (cujas idades oscilaram entre 09 a 44 anos, sendo que a maioria deles está entre 11 e 14 anos) participou do projeto ao longo de 18 meses. A trajetória dessas pessoas e seu patrimônio cultural associado ao ambiente familiar e de convivência comunitária foram objeto de observação permanente.

Em que pese o caráter de intervenção dessa etapa, ela também trouxe diversos elementos elucidativos capazes de complementar as duas primeiras. Nesse sentido, Bourdieu (apud WACQUANT, 2006, p. 23) aponta para uma mescla entre a objetividade da pesquisa em que há uma isenção efetiva entre objeto e pesquisador e os ganhos da observação participante, na qual não se resguarda tal condição de “isenção”. Encontra-se, nesse autor, um suporte epistemológico consistente e arrojado capaz de explicar a riqueza, dentro dos limites e riscos desse tipo de abordagem, para uma pesquisa que envolva essa metodologia.

109 ■

A experiência educacional do Projeto Vila: uma fusão entre pesquisas quantitativa e qualitativa

A Vila Santa Maria representa a expressão das contradições de um capitalismo concentrado e concentrador de riqueza como, em geral, ocorre nas regiões periféricas das cidades brasileiras. Trata-se de uma área conexas ao lixão do município e que apresenta duas formas sobrepostas de ocupação territorial⁵. Originalmente essa área era configurada por chácaras tradicionais, cuja ocupação se deu nos anos de 1950. A partir da década de 1970 a expansão urbana começou a exercer interferências na dinâmica desse lugar em função da deposição de lixo. A instalação de algumas indústrias foi um segundo fator importante que provocou alterações nesse espaço, sobretudo nos anos de 1990. Parte do espaço passou a ser ocupado por indústrias e outra parte ocupada pelo lixão (ABRAHÃO, 2009).

A ocupação industrial gerou uma realocação das famílias que ocupavam originariamente o espaço, o que foi agregado pelo processo migratório tipicamente urbano e gerado pela atratividade exercida pelo lixão. Passaram, então, a coexistir antigos chacareiros que preservam ainda hoje área de agricultura em lotes agora bastante reduzidos, e as famílias que trabalham na catação do lixo. A pressão desses dois fatores gerou um processo de degradação ambiental e social bastante profundo, que se combina a uma relação clientelista muito forte com o poder público (ITCP, 2008).

No zoneamento da cidade não consta a delimitação da vila. Na verdade, o próprio nome dela é fruto da organização informal de uma das diversas áreas de ocu-

⁴ As imagens históricas foram obtidas junto ao acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá (IHGP) e do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

⁵ As informações histórico-espaciais da Vila Santa Maria foram extraídas do relatório Diagnóstico socioeconômico da Vila Santa Maria e produzido em 2008.

pação/invasão no município. Oficialmente essa área compõe a Colônia Santa Rita, constituída na zona rural e que, em função da expansão portuária das últimas décadas, esta adentrou o espaço urbano. Conforme Abrahão (2009), 24% dos moradores estão distribuídos na faixa etária de 0 a 9 anos, enquanto 20% são adolescentes e jovens. Perfil populacional que gera demandas permanentes sobre a instituição escolar. Entre os adultos, por outro lado, o grau de analfabetismo é muito elevado. De acordo com os dados da pesquisa, 55% são analfabetos (Figura 2).



■ 110



Figura 2. Fotografias: Vila Santa Maria. Autores: Estudantes do projeto.
Fonte: Projeto Vila Educação e Arte (2008). Acervo do autor.

Esse contingente de crianças, adolescentes e jovens tende a confrontar com uma instituição ideologizada que reproduz um mecanismo que Bourdieu chamou de “inércia cultural”. Segundo essa acepção, reproduz-se a ideia de acordo com a qual a escola possui um papel libertador, cujo sucesso dependeria efetivamente dos dons individuais de cada um (BOURDIEU, 2007, p. 41). Veicula-se, oficialmente, reiterando essa perspectiva, a ideia fundamental de que “a educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2009).

O diagnóstico preliminar dessa população permitiu que fossem obtidos alguns indícios sobre as variáveis que são frequentemente desconsideradas no ambiente escolar. Variáveis estas necessárias para compreensão do papel efetivo exercido pela instituição. Isso porque quanto mais elementos substanciam a compreensão do *ethos* das famílias de uma determinada comunidade escolar, mais são encontrados os fatores de transmissão da herança cultural “responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2007).

Corroboram para esse processo de análise cultural os dados referentes ao emprego para o qual, supostamente, o processo educacional formal deverá encaminhar o grupo demandante da oferta escolar. Atualmente, 69% das famílias não possuem nenhum de seus membros procurando emprego. Considerando que 17% dos adultos sequer possui carteira de trabalho, nesse caso, é possível deduzir que uma parte considerável dos moradores jamais entrou no mercado de trabalho formal (ABRAHÃO, 2009).

Ainda segundo os dados analisados por Abrahão (2009), 12% das famílias vive abaixo da linha da miséria, auferindo até R\$ 200,00 (duzentos reais) como renda mensal, 80% das famílias estão na faixa de até dois salários mínimos. De acordo com os dados relativos à quantidade de moradores por residência há, ainda, o agravante de que 13% dos moradores que ganham até dois salários mínimos possuem famílias compostas por cinco pessoas. Em que pese a relevância do fator econômico familiar para analisar o desempenho das crianças no processo de aprendizagem, sobretudo em se tratando de um nível muito elevado de necessidades materiais, este pode sofrer diferenciações, a depender do nível de capital cultural e dos diferentes graus do capital transferido pelas famílias.

Importa ainda extrair dos dados complementares, oferecidos pelo diagnóstico, indicadores que elucidem as atitudes das famílias frente à cultura escolar e à ideia de “futuro” para seus filhos. Segundo Bourdieu (2007)

as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2007, p. 46).

Agregado a essa perspectiva, Setton (2005, p. 86-88) mostra que, para a investigação desse tema, no caso brasileiro, é necessário também destacar o papel dos bens de cultura de massa em sua função educativa e socializadora. Em especial no contexto sociocultural analisado esse elemento nos parece essencial,

que [...] necessitamos pensar é a profunda compenetração – cumplicidade e complexidade das relações – que hoje se produz na América Latina entre a oralidade, que perdura como experiência cultural primárias das maiorias, e a visualidade tecnológica, essa forma de “oralidade secundária” tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do cinema, do vídeo e da televisão (MARTIN-BÁRBERO, 2000, p. 47 apud SETTON, 2005, p. 87).

No caso da população estudada esses elementos da visualidade⁶ são nítidos, especialmente em função da influência da linguagem televisiva, quando se identifica que 43% das famílias apontaram a TV como fonte do exercício do lazer e do entretenimento, assim como na condição de fonte de informações. Dessas famílias, 86% indicou a TV como principal acesso, em especial para as crianças (ITCP, 2008). Parece-nos bastante interessante destacar que há fortes indicadores de que o mesmo veículo que reforça o valor da ascensão educacional para alguns segmentos de classe pode exercer efeitos diversos para outros.

Mesmo considerando um nível muito baixo de capital econômico das famílias estudadas, não se pode pressupor que haveria homogeneidade no que se refere às “estratégias educativas” que serão colocadas em curso pelas famílias e pelos próprios indivíduos em idade escolar, assim como deve ser destacada a expansão das igrejas evangélicas no Brasil e sua influência sobre o comportamento e a formação do *ethos* familiar. Vale apontar, nesse sentido, que 21% dos moradores da Vila se declarou afiliado a essas religiões (ITCP, 2008).

A pesquisa estatística realizada junto à comunidade ainda permitiu vislumbrar o distanciamento que essa população possui do campo artístico, exceto pelo meio de comunicação que lhe é mais importante, que é a televisão. Embora a cidade de Paranaguá não possua museus de arte, ela possui um museu etnográfico, que constitui a única referência dessa instituição para 35% dos respondentes, cuja afirmação foi positiva no que se refere a ter frequentado museus. No entanto, à medida em que o pesquisador solicitava a referência ao nome ou localização do museu, grande parte não conseguiu responder a pergunta. Afinal, para a análise desse grupo é bastante verossímil a afirmativa de Bourdieu (2007), de que

falar de “necessidades culturais”, sem lembrar que elas são diferentemente das “necessidades primárias”, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la (BOURDIEU, 2007, p. 60).

O projeto educacional baseado nos princípios da educação estética, tendo suporte na linguagem da fotografia, por sua vez, trouxe novas questões que corroboraram para a reflexão acerca das propriedades do capital cultural. Principalmente nas formas de sua acumulação que, entre outras propriedades, pressupõe um trabalho, um processo, já que passa necessariamente por um investimento pessoal. A reflexão sobre tais propriedades pode revelar aspectos relevantes sobre as formas de apropriações e estratégias dos sujeitos em relação à incorporação desses recursos, em especial no contexto de massificação do acesso aos recursos educacionais e da intensificação das relações com os recursos midiáticos, que contribuem também para a formação e aprofundamento de uma cultura visual e estética.

A escolha da fotografia, enquanto linguagem para a intervenção educacional se relaciona às características intrínsecas, ao ato de fotografar que estabelece relação entre o objeto fotografado e uma realidade corpórea.

⁶ É importante destacar que esse foi um dado decisivo para a escolha da fotografia para intervenção na comunidade.

O processo de construção do signo fotográfico implica necessariamente a criação documental de uma realidade concreta. A representação fotográfica é uma recriação do mundo físico ou imaginado, tangível ou intangível; o assunto registrado é produto de um elaborado processo de criação por parte de seu autor. O fotógrafo constrói o signo, a representação (KOSSOY, 2002, p. 42).

A fotografia está fortemente associada a uma ideia de realidade, fundamentalmente porque somos em parte atores da experiência, tanto agindo como capturadores das imagens, como sendo capturados nelas. Kossoy (2002, p. 137) desconstrói essa leitura, primeiramente, afirmando que o passado é o lugar de toda fotografia e, se o passado é um momento vivido, também é irreversível. Todas as intencionalidades, sensações, impressões, emoções que vivemos naquele instante foram registradas em nossas intimidades em forma de impressões.

O processo de construção do signo fotográfico implica necessariamente a criação documental de uma realidade concreta. Nesse sentido, Kossoy dialoga com Bourdieu, este afirma que “assim como as cartas, e bem melhor do que elas, as fotografias assumem um importante papel na atualização contínua do reconhecimento mútuo” (BOURDIEU, 2006, p. 33).

O curso de fotografia foi um caminho importante na descoberta da realidade sociocultural. Uma das observações preliminares se referenciou à existência dos álbuns de família. À exceção de dois participantes, com idade mais avançada, nenhum deles afirmou ter esses álbuns em casa, nem mesmo fotografias. Isso revela não apenas aspectos importantes a propósito da relação das famílias com a fotografia/memória/estética e com as próprias histórias, mas, sobretudo, apresenta uma importante informação em relação à singularidade da estrutura do núcleo familiar.

A ausência dos álbuns de fotografias da família pode ser um dos indicadores do processo de desconstrução dos laços familiares. Esse dado também aponta para os problemas na própria lógica da transmissão do capital cultural, que segundo Bourdieu (2007) é o lugar que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. O que reafirma a proposição teórica de Setton (2005), segundo a qual a compreensão do universo cultural e simbólico dos segmentos populares passa necessariamente pela compreensão de suas singularidades cultural, moral, ética, bem como de suas vivências.

Nesse mesmo sentido percebe-se a ausência de um elemento fundamental, identificado por Bourdieu entre os camponeses da aldeia francesa de Lesquire⁷ no Béarn, reforçando assim a ideia de indicador do alcance da desconstrução familiar, cujo rebatimento certamente ressona no ambiente escolar. Para Bourdieu (2006) o álbum de fotografias da família possui um papel fundamental no que se refere a situar o indivíduo socialmente.

Através do confronto de conhecimentos e experiências, situa-se cada pessoa por referência à linhagem a que pertence e, freqüentemente, a leitura de fotografias antigas assume a forma de uma conferência sobre ciência genealógica, quando a mãe,

⁷ Lesquire é o pseudônimo da aldeia isolada nessa região montanhosa do sudoeste francês, perto da fronteira da Espanha, onde Bourdieu passou a sua infância. É o local onde realizou o trabalho de campo sobre as relações de gênero e de parentesco entre os camponeses, em 1959-1960 e nos anos seguintes, em paralelo com um trabalho semelhante entre os cabilas, na Argélia (Nota de Loïc Wacquant e Richard Nice).

a especialista no assunto, ensina à criança as relações que a unem a cada uma das pessoas na imagem (BOURDIEU, 2006, p. 34).

Tanto na pesquisa quantitativa, quanto na qualitativa, o núcleo familiar aparece frequentemente reduzido às figuras femininas da mãe e/ou da avó, sendo essas as referências consolidadas. O comportamento e o conjunto de valores consubstanciado, a partir desse núcleo, dão a tônica do *ethos* familiar, cuja ausência da figura paterna é quase uma regra. Tais elementos foram evidenciados nas diversas formas de expressão dos participantes ao longo do curso, bem como pelo documento fotográfico.

Foram aplicadas várias atividades cuja finalidade era, além do aprendizado da linguagem fotográfica, compreender o universo cultural desses sujeitos e suas referências estéticas. Um exemplo desses procedimentos foi o exercício de produção de fotonovelas. A narrativa destas, por sua vez, deixavam evidentes os conflitos e a própria composição familiar, reforçando os elementos citados no parágrafo anterior.

Dessa forma, pode se dizer “que [aquilo que] é fotografado e apreendido pelo leitor da fotografia, não são propriamente indivíduos na sua particularidade singular, mas sim seus papéis sociais” (BOURDIEU, 2006, p. 34). Obviamente que a fotografia não guarda esses papéis, estes situam-se além da imagem, na representação que os grupos sociais fazem de si mesmos. Apesar de, numa outra perspectiva, também ser possível buscar na representação o que o sujeito da experiência fotográfica faz de si mesmo, a percepção de particularidades que se configuram são variáveis importantes para compreensão do universo social.

a fotografia, obviamente, não guarda essas impressões – elas situam-se ao nível do invisível, além da imagem. São emoções que não podem ser gravadas materialmente: residem em nosso ser e só a nós pertencem. São emoções que não apenas sentimos, mas que também imaginamos, sonhamos e, portanto, vemos (KOSSOY, 2002, p. 137).

Outro aspecto importante observado foi a relação que as crianças possuíam com o ambiente escolar. Nitidamente a escola apareceu, para muitas delas, como uma obrigação vinculada aos benefícios proporcionados pelos programas assistenciais promovidos pelo poder público e pelas organizações não governamentais. Tanto que se identificou a presença impositiva de ações dos órgãos públicos contra o trabalho infantil e em prol da escolarização, sobretudo no que se refere ao espaço formal da escolaridade. A herança cultural dos familiares, para os quais o ambiente escolar carece de valor, é provavelmente o elemento mais relevante em relação à percepção que as crianças construíram da escola.

Em que pesem as condições materiais exíguas, frente à carência do mínimo necessário à sobrevivência digna, ainda assim, foi possível perceber que a experiência estética é capaz de contribuir para construir significados e desencadear processos de ruptura com o ciclo de reprodução das condições de miséria. Amartya Sen (2000) define pobreza não apenas como privação de bens, dinheiro, moradia e utensílios domésticos, mas como a “espoliação da pessoa”, de sua capacidade de perceber e sentir, de suas energias psicológicas e biológicas, bem como a desconstrução da autoestima.

Nesse sentido, Sen (2000) formula um novo conceito de desenvolvimento, em que o crescimento econômico é parte de um conjunto de ações para alcançar o desenvolvimento humano, não um fim em si mesmo. Ou seja, está vinculado ao nível de qualidade da existência humana, a partir do que amplia as liberdades e resgata a autoestima do indivíduo e transforma-se em condição para o desenvolvimento.

O capital cultural no seu estado incorporado constitui o componente do contexto familiar que representa a parte imaterial e a essência das disposições intelectuais de uma pessoa. Concluir que a ausência desse capital, ou a impossibilidade das famílias de legar esse patrimônio, seria definitivo no futuro escolar e social desses sujeitos, constituiria uma lógica fatalista. Contudo, negá-lo tampouco contribui para pensar novas perspectivas para o processo educacional no contexto da massificação.

O conjunto de elementos que foram se apresentando para o grupo, desde o início da pesquisa até a etapa de intervenção, demonstraram a importância da sensibilidade cultural como motivadora de disposições constitutivas do capital cultural, sendo, portanto, elemento decisivo no processo de inclusão de grupos populares. Isso requereu um esforço dos condutores do projeto, no sentido de lidar com a tendência de os participantes desistirem do processo, em função da baixa disponibilidade para romper as resistências geradas por causa da própria exiguidade do capital.

Tal tendência pode ser observada no comportamento escolar formal, isto é, a ausência de disposição do indivíduo de investir nele mesmo aparece como variável predominante. Esse elemento tem explicitado que a ampliação do acesso escolar também vem exigindo novas estratégias governamentais no sentido de buscar a redução da evasão escolar. Assim, há um movimento contraditório à própria ideologia de que o acesso à educação proporciona de forma automática “o caminho seguro para assegurar... O exercício da cidadania e... Os meios para progredir no trabalho” (BRASIL, 2009, op. cit.). Em especial, isso não é reconhecível pelos núcleos familiares, ao menos em sua maioria.

Assim, um fator subjetivo e delicado se apresentou de forma muito clara como elementar à conquista dos indivíduos para o processo de aprendizagem: a autoestima do sujeito. Na prática, o processo de inclusão desses sujeitos ou de ruptura do ciclo de reprodução da miséria a que estão submetidas as famílias requer sua abordagem, à medida em que se mostra bastante pertinente a afirmação de Kurt Lewin

um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que, por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo, enquanto que um moral elevado não somente suscita alvos elevados, mas ainda tem oportunidades de criar situações de progressos capazes de conduzir a um moral ainda melhor (LEWIN apud BOURDIEU, 2007, p. 49-50).

Apontamentos finais

O campo teórico e conceitual desenvolvido por Pierre Bourdieu instrumentaliza o exame das disposições culturais, em especial no bojo do ambiente escolar. O capital cultural, principalmente no diálogo entre seus estados incorporados (construção de disposições duráveis) e institucionalizados (materialização em forma de certificado), no que se refere aos grupos em questão, explicita uma relação tênue, inconsistente. Isso se evidencia ainda mais quando observado que os conteúdos escolares

dialogam de forma muito frágil com a tradição cultural das famílias. Desta feita, não contribuindo de forma significativa para a vida e tampouco para alterar a dinâmica excludente do cotidiano.

Os objetos do passado, a noção de patrimônio, os signos da cultura não são comuns a todos os indivíduos, grupos ou classes sociais. Na diversidade tornam-se significativos e tem mais ou menos relevância para construção da identidade cultural dos sujeitos, para formação e incorporação dos recursos que compõem seu capital cultural. Assim, um processo educacional e de aprendizagem, no contexto da massificação, que conduz à vivência com as várias matrizes estéticas e culturais, com seus signos, e decifra os códigos que lhes dão acesso, tal como foi o objetivo do Projeto Vila, dá indicativos das possibilidades de ruptura das barreiras que impedem, não a significação diversa, que é imprescindível para mobilidade social, mas a inacessibilidade que sustenta a exclusão.

O desenvolvimento moderno tentou distribuir os objetos e os signos em lugares específicos: as mercadorias de uso atual nas lojas, os objetos do passado em museus de história, os que pretendem valer por seu sentido estético em museus de arte. Ao mesmo tempo, as mensagens emitidas pelas mercadorias, pelas obras históricas e artísticas, e que indicam como usá-las, circulam pelas escolas e pelos meios massivos de comunicação. Uma classificação rigorosa das *coisas*, e das *linguagens* que falam delas, sustém a organização sistemática dos *espaços* sociais em que devem ser consumidos. Essa ordem estrutura a vida dos consumidores e prescreve comportamentos e modos de percepção adequados a cada situação. Ser culto em uma cidade moderna consiste em saber distinguir entre o que se compra para usar, o que se rememora e o que se goza simbolicamente. Requer viver o sistema social de forma compartimentada. Contudo, a vida urbana transgride a cada momento essa ordem (CANCLINI, 1997, p. 244).

■ 116

Referências

ABRAHÃO, Cinthia S. Dinâmicas histórico-geográficas da organização espacial da periferia – o caso da Vila Santa Maria em Paranaguá – estado do Paraná - Brasil. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideo / Uruguai. **Anais...** Montevideo / Uruguai, abril de 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; BOURDIEU, Marie-Claire. O camponês e a fotografia. In: **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 26, p. 31-39, jun. 2006.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Edu-

cação e Cultura. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso: 01 jan. 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

ITCP. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UFPR Litoral. **Diagnóstico sócio-econômico e cultural da Vila Santa Maria**. 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloísa, PAIVA, Elizabeth, DURÃO, Anna Violeta. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Educação e contemporaneidade**, Rio de Janeiro, Ano III, n. 3, p. 44-99, mar. 1998.

SEN, Amartya. **O desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SETTON, Maria da Graça. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

_____. **A obra de Pierre Bourdieu**. USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 11 abr. de 2010. (Comunicação verbal).

THIRY, Cherques. HERMANO R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, Jan./Fev. 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 26, p. 13-29, Jun. 2006.