

A SACRALIZAÇÃO DA ARTE E DO ARTISTA — SEUS MITOS E DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE EM ARTES

BARBOSA, Késia Mendes – UFG – kesiamb@yahoo.com.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este estudo originou-se de uma série de questionamentos colhidos em minha trajetória acadêmica no tocante à concepção sacralizadora da arte e seus possíveis entraves à boa prática docente em artes. A convivência com os sujeitos do campo educacional possibilitou a emergência de algumas indagações que balizaram a investigação realizada, quais sejam: por que as noções de dom e talento sobrenatural são tão fortes na criação artística? Como, quando e por que o artista passou a ser encarado como um semi-deus? Como se deu o processo que engendrou concepções maniqueístas e elitistas da arte? De que maneira essas visões colaboraram para que a distância entre artista, arte e público se estabelecesse?

A palavra sacralização vem de sacra, relativa às coisas sagradas, sacras. **Sacralização**, por sua vez, tem como terminação o sufixo **ação**, que evidencia processo, ação intencional com vista à transformação de algo. Assim, o termo sacralização refere-se ao processo, à ação de converter em sagrado, de consagrar.

A escolha do termo sacralização para designar o conjunto dos questionamentos baseou-se na leitura e nas semelhanças que encontrei entre a sacralização vigente na Idade Média e a sacralização que vivemos hoje no campo da arte. No período medieval, o sagrado — como sinônimo de absoluto, intocável, místico e incompreensível — regia todas as esferas da vida. Nesse contexto, a grande maioria das pessoas estava fadada a absorver uma religiosidade imposta pela obediência inquestionável aos dogmas sagrados, em uma relação de respeito profundo e irrefletido. Embora as catedrais estivessem abertas, os conhecimentos que ali figuravam estavam interditos à plebe já que sua compreensão se dava de maneira parcial e manipulada. Ao clero restava guardar as verdades ameaçadoras para o *status* social vigente e alimentar a crença na mística inacessibilidade do universo sagrado.

À semelhança da sacralização do período medieval, a sacralização da arte e do artista que ocorre hoje apresenta as mesmas tendências no que se refere ao universo da arte — mostra-se absoluta em seus valores e consagrações, intocável à grande maioria das pessoas, permeada pela mística noção de dom no que tange à apreciação e

criação artística e incompreensível à reles profanos mortais. Assim, a grande maioria das pessoas trava com as artes a mesma relação de respeito infundado e irrefletido que outrora mantiveram (ou ainda mantém) com a religiosidade — totalmente desprovida das infinitas possibilidades de recriação de significados estimulada pelo caráter polissêmico da obra de arte. Os museus, galerias de arte e outros espaços de cultura — igualmente abertos e de livre acesso como eram as catedrais — encontram-se inacessíveis a maior parte da população que, desprovida dos códigos de leitura, vê-se impossibilitada de investir na prática cultural. Resta aos detentores estatutários das boas maneiras, aos homens egrégios da cultura erudita revestir com a aparência do natural o que conquistaram como resultado de uma aprendizagem formal, ocultando as condições sociais de apropriação dos bens artísticos ao incutir a arte as mesmas noções irrevogáveis e inacessíveis do mundo divino, ou seja, sacralizando-a.

Ao longo de minha pesquisa, a idéia da sacralização foi considerada em suas faces constitutivas, quais sejam: a face do elitismo e a face do privilégio, pois, para se fazer mais incisiva, a sacralização estabelece com essas facetas uma relação simbiótica à medida que, torna os conhecimentos artísticos e a prática cultural desnecessários às camadas populares e um privilégio dos poucos eleitos e “naturalmente dotados” para esses fins. O privilégio e o elitismo nas artes são conceitos distintos, contudo são condição e produto do funcionamento de uma rede complexa de relações que sacraliza a arte e o artista.

Por que sacralização da arte e do artista? A escolha evidencia uma preocupação em sintetizar didaticamente as inquietações de arte educadora e pesquisadora. Assim, a **sacralização da arte** refere-se à obra de arte eterna e intocável, e ao elitismo no acesso e na fruição artística e a **sacralização do artista** diz respeito à mistificação da atividade criadora e a distância em relação ao artista e seu público.

O trabalho buscou revolver o pó que acoberta e sedimenta a sacralização da arte e do artista e consolida a rede de privilégios e exclusões que ela alimenta, ou, como diriam os frankfurtianos, “escovar a história à contra pêlo”. Foi necessário remover sucessivas camadas para perceber que sua gênese histórico-social é quase tão antiga quanto a do próprio homem. Nesse processo de descoberta, após o pó ser removido e a poeira haver se assentado, foi possível observar o quão o desenho produzido é surpreendente! Os contornos, as diversas linhas de construção, as diferentes perspectivas e planos figuram uma composição tão complexa quanto abrangente. Aí,

sim, a leitura dessa imagem permite uma pausa do olhar sobre os imbricados nexos entre o campo da arte e o campo educacional em sua luta cotidiana por poder e legitimidade.

O ponto de fuga, ou seja, a perspectiva que escolhi para direcionar meu olhar, não é a de desnudar a obra de arte, sua apreciação e o processo de criação de toda a beleza, sedução, sabor e prazer provenientes da especificidade da prática cultural. Ao contrário, meu alvo é o deslindamento das condições e condicionamentos que sacralizam a arte e o artista e impedem que venham pertencer a todos.

Para revolver o pó que acoberta e esconde as relações de dominação e legitimação de privilégios, fiz opção pela crença de que o mundo da arte deve ser despido das noções místicas e excludentes que cerceiam a experiência artística deleitosa e crítica. Desvelar as bases do funcionamento do universo cultural, sim; despir os tesouros artísticos de todo o amor e paixão que podem suscitar, jamais.

A sacralização da arte e do artista, embora não seja um dos temas mais estudados da Sociologia da arte ou da cultura, diferentemente de outros, tornou-se uma idéia que goza de certa homogeneidade e difusão tanto entre o público especializado quanto nos meios desprovidos de maior acesso às artes. Esse conceito é fortemente expresso pelo caráter elitista e privilegiado que se confere à atividade artística e, por extensão, ao próprio artista e sua obra.

Embora sejam aspectos distintos, o elitismo e o privilégio são os dois grandes vetores do processo de sacralização. Sem eles a sacralização não pode operar a *illusio*, a crença no valor da obra de arte, de certas assinaturas. Ao tornar o conhecimento artístico privilégio das elites e de alguns eleitos pela natureza para esses fins, impõe-se uma lógica cíclica em que o capital cultural vai para o capital cultural, ou seja, se estabelece uma lógica em que os produtos artísticos, sua posse e apreciação, são naturalizados como criação da elite cultural e se destinam a essa mesma elite (BOURDIEU, 2003).

Para compreender melhor a lógica que rege o processo de sacralização da arte e do artista, duas categorias da Sociologia da cultura, definidas por Pierre Bourdieu, são muito caras: *campo e habitus*. Um campo pode ser considerado como um mercado composto por agentes que aderem ao jogo específico daquele campo. Ele pode ser definido como uma complexa rede de relações objetivas entre posições. Essas posições podem ser concebidas como produtores e consumidores de bens daquele mercado. O campo é entendido como espaço de luta concorrencial entre os atores, que disputam

legitimidade, poder, status em uma determinada área que possui regras e estratégias previamente estabelecidas.

No caso do campo artístico, além dos produtores e consumidores de arte, uma copiosa rede de relações trabalha para fabricar a crença no valor de determinados produtos artísticos e de seus produtores. Essa rede de relações é movida por uma *illusio* que consiste em executar as tarefas de definir que tipo de arte produzirá e quem a produzirá, para quem e quem a disseminará. Atuam, nesse contexto, *marchands*, críticos de arte, artistas, o público iniciado, curadores, galerias, museus, conservatórios que praticam a *illusio* como condição para entrada, permanência e existência do e no campo.

O *habitus*, por sua vez, é outra categoria central na Sociologia de Pierre Bourdieu e nessa investigação. O *habitus* é um condicionamento associado ao pertencimento a certo campo social, exterioriza uma série de comportamentos e atitudes que perpetuam as relações objetivas entre as classes. Ele é simultaneamente a grade de leitura pela qual se percebe e se julga a realidade e o produtor de nossas práticas. Sua lógica é a da reprodução social e do princípio de conservação, contudo pode tornar-se também um mecanismo de invenção e, conseqüentemente de mudança.

Uma das funções da noção de *habitus* é explicar certo estilo de práticas e bens de uma classe singular de agentes. Assim, se traduz em um princípio gerador e unificador de condutas humanas, em uma espécie de senso prático do que deve ser feito em cada situação. São estruturas estruturadas estruturantes e duradouras, capazes de constituir esquemas de percepção e ação adequados a determinado campo (BOUDIEU, 1996).

O conceito de sacralização implica diretamente a compreensão do campo artístico e de como esse campo opera para transmitir aos seus agentes certos condicionamentos, sob a aparência do natural, e excluir a grande maioria da experiência estética, baseando-se no forte argumento de que educação é algo inato. No caso do campo artístico, isso se manifesta pela crença coletiva no valor da obra e do artista e permite aos artistas consagrados constituir certos objetos pelo milagre da assinatura. Ela é fruto de uma rede de relações que consagra e mistifica a obra de arte e o artista, ao mesmo tempo em que cerceia e impede o contato da grande maioria das pessoas com a arte e o mundo da arte.

Segundo Bourdieu (1996), as categorias de pensamento que são utilizadas espontaneamente e aceitas sem maiores questionamentos marcam diversos campos da sociedade. No campo da produção artística, os próprios autores, em grande parte,

aderem a um discurso que naturaliza a ideologia dominante com afirmações etnocêntricas e mistificadoras.

Walter Benjamim, também corroborou para a construção desta análise. Em seu texto “O autor como produtor”, de 1934, busca extirpar do artista toda a mística criadora e toda aura de mistério em torno do ato de criação ao concebê-lo como um trabalhador radicado em uma realidade material com recursos e técnicas determinados à disposição. O que Benjamim quer dizer, segundo Santaella (1995), é que quando se trata de discutir problemas relativos ao estético e os valores sagrados começam sorrateiramente a insinuar, subitamente o caráter de historicidade e concreção das produções humanas fica abalado e se esvai em discursos abstratos e nebulosos. Assim o espectador/leitor/apreciador perde a possibilidade de ser colaborador e participe no significado das obras, que permanecem encobertas pelo manto dos valores sagrados e imutáveis.

Embora esses autores não tenham cunhado o termo “sacralização”, reconhecem a existência de privilégios que cerceiam a maioria das pessoas do contato com a arte e conferem um caráter elitista às atividades criadoras. Igualmente consideram que a rede de relações consagrada e mistificadora da obra de arte e do artista é, a um só tempo, condição e produto dessas relações. Valendo-me da leitura desses autores, e aliada ao confronto com minha prática docente e discente de arte educadora e pesquisadora, é que julgo apropriada a criação/uso da categoria sacralização, considerada em suas faces constitutivas, quais sejam: a face do elitismo e a face do privilégio.

Consoante esses autores que reconhecem a sacralização como uma produção histórico-social de uma rede de relações que consagra e mistifica a obra de arte e o artista, exponho o recorte eleito na produção desse estudo. Compreendendo que o cerne desse problema engendra inúmeras ramificações e implicações para a educação é que ouse concebê-lo de forma ampliada. Assim, ao longo desse estudo, considere a sacralização, como

fruto de um processo histórico-social de uma rede de relações que consagra e mistifica a obra de arte e o artista, ao mesmo tempo em que assegura e recompensa a familiaridade de alguns com a arte e o mundo da arte. Esse processo dificulta a democratização do acesso aos bens artísticos e mistifica a atividade criadora, gerando contraditoriamente, sua subtração do conjunto da vida.

Ao longo da história do homem a arte e as coisas às quais ela se relaciona foram se refugiando a círculos cada vez mais fechados. Isso se evidencia pela própria evolução da atividade criadora. Do interior das cavernas, na Pré-história, aos requintados salões de arte, da Era Moderna, houve um longo percurso em que a arte e o artista se distanciaram do grande público (HAUSER, 1998). Se antes, no Paleolítico as criações eram continuidade direta da realidade, de autoria anônima e apreciação livre a qualquer pessoa, ainda no neolítico com a especialização do trabalho artístico, é possível perceber que o artista se sobressai da massa indiferenciada como possuidor de dotes especiais e precursor da classe sacerdotal que “[...] reivindicará ulteriormente ser detentora não só de aptidões e conhecimentos excepcionais, mas também de uma espécie de carisma que a isenta de todo o trabalho ordinário” (HAUSER, p.19).

Embora de maneira tímida, foi possível perceber que além da origem de privilégios há o germe que faria oposição entre as artes e as atividades produtivas, entre lazer e trabalho, entre prazer estético e luta pela sobrevivência material, entre uma grande maioria excluída e uma pequena minoria digna das alegrias estéticas. Fruto de um longo e complexo processo sócio-histórico, essas noções ganham maior legitimidade na Era Moderna. É nesse momento que as noções de gênio e dom sobrenatural como consubstanciação de energia e espontaneidade se cristalizam na figura do artista. As obras de arte, por sua vez, figuram temas cada vez mais restritos ao círculo dos eruditos e não se colocam com a mesma facilidade de outrora à apreciação do grande público. Alia-se a esses fatores a implementação de museus, salões de arte, coleções particulares e galerias que se constituiriam em emblema do refúgio sacrossanto a que se submeteram as obras de arte.

Hoje pouco se questiona o elitismo conferido à atividade criadora e à concepção consagrada e mistificante em torno da figura da arte e do artista. O mito do gênio criador e a noção da obra de arte, eterna e intocável, como consubstanciação de dons sobrenaturais, são os ingredientes manipulados pela elite para criar a sensação de que a maioria das pessoas está à margem desse universo sagrado (DURAND, 1989).

Assim é possível compreender pelo “andar da carruagem” que a arte moderna foi menos popular que a arte romântica, do mesmo modo que a clássica não foi tão popular quanto a medieval, como afirma Cechelero (apud ORTEGA y GASSET, 2001). Ou seja, se até o Impressionismo a arte foi, gradativamente, se refugiando a

círculos cada vez mais estreitos, no auge do Modernismo ela se tornou inteligível somente para artistas e um pequeno grupo de iniciados.

Uma vez removida a primeira camada de pó, os contornos produzidos só produziram um tipo de certeza: a de que havia ainda muito mais para ser removido e revelado, ou seja, a investigação da história geral da arte forneceu elementos para continuar a investigação acerca da história do ensino de artes. A próxima camada foi retirada e novamente o pó daí proveniente recaiu sobre a superfície, mas desta vez juntou-se à composição anteriormente delineada, tornou-a mais complexa e conferiu-lhe mais profundidade. Assim, na investigação da história da Educação Brasileira, particularmente do ensino de artes, busquei deixar claro que, em educação, não há rupturas substanciais.

Isso quer dizer que, embora o nascedouro de muitos preconceitos mistificadores e sacralizadores da obra de arte tenham antiga data, continuam em vigor. No Período Colonial brasileiro foi visível a origem de um dos preconceitos mais difundidos em torno da arte: o de torná-la um artigo de luxo, coisa reservada às elites. A noção de arte como artigo supérfluo e oposto às necessidades materiais brotou com força do seio do Liberalismo e do Positivismo na época do Império e da República. Não obstante, a mística em torno da atividade criadora, acorrentada à noção de genialidade, dom sobrenatural e aptidão, permeia todas as propostas de atividades desenvolvidas sob a luz das tendências pedagógicas tradicional, renovada e tecnicista. Na primeira tendência, aparece na imposição de copiar os modelos sacralizados; na escolanovista é evidente na predominância conferida à livre expressão e na tecnicista em postura que cerceia e desacredita o potencial criador mediante a imposição de receitas de como fazer.

Segundo um balanço da arte educadora Ana Mae após a abertura política do Brasil, em 1980, e de um período de dezessete anos em que arte foi obrigatória, nos currículos do ensino fundamental, pouco se avançou no desenvolvimento da qualidade estética da arte educação nas escolas. Mesmo na contemporaneidade, com a atual LDB 9394/96 em que permanece a obrigatoriedade do ensino de arte, há a ambigüidade que se configura na expressão “componente curricular”, deixando margem para que a arte esteja presente nas escolas sob outras formas, descaracterizadas e diluídas, ao invés de conquistar um espaço de igualdade junto às outras disciplinas.

Desvendadas essas verdades, ainda faltava muito. A noção de que restavam muitas camadas a serem removidas, era clara, já que os contornos ainda eram

imprecisos e careciam de mais volume. Uma brisa leve removeu mais um pouco do pó e renovou os ares, ao colocar em pauta uma possibilidade de (des) sacralização da arte e do artista.

Segundo Ribeiro (2003), a educação engendra possibilidades à sua dominação. Foi preciso então destacar uma importante contribuição metodológica ao ensino de arte: a Proposta Triangular de Ensino de Artes, pois desconsiderar uma possibilidade de recompor a cisão há muito estabelecida seria ignorar a “promessa de reconciliação” (ROUANET,1987). No contexto das grandes linhas do pensamento pedagógico, essa tendência em arte educação filia-se ao pensamento crítico-social ou histórico-social, que tem como preconizadores, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Libâneo, Célestin Freinet, dentre outros.

A Proposta Triangular de ensino de artes, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, ofereceu e ainda oferece muitas possibilidades de dessacralização da arte e do artista. A Proposta Triangular consiste na triangulação destes três momentos: contextualização histórica, apreciação artística e fazer artístico, que não têm uma seqüência rígida e podem ser realizados na ordem que convir ao docente. Apesar de essa proposta ter sido amplamente utilizada e difundida entre os arte educadores, um certo entendimento causou a disseminação de muitos equívocos que, longe de se resumirem ao metodológico, implicaram também equívocos epistemológicos. De acordo com a própria Ana Mae Barbosa (1998) o uso da expressão *metodologia* ao invés de *proposta* contribuiu para que grande parte dos professores tomasse esse referencial teórico como mais uma receita a ser seguida passo a passo.

É fato que uma pedagogia da familiarização cultural favorece o enfrentamento de desafios e mitos decorrentes do longo e excludente processo de deseducação artística. É, contudo, fato também que, se o professor não tiver a ciência da dominação que se opera por meio da cultura, é possível colocar as pedras exatamente onde convém às classes dominantes. Isso quer dizer que as mesmas noções excludentes e mistificadoras, condição e produto da sacralização da arte e do artista, podem estar presentes na prática de qualquer proposta metodológica de artes, incluindo-se a Proposta Triangular.

Nesse ínterim, a composição denunciava que era ainda necessário remover mais uma camada de pó, uma pequena mais densa, pois outro personagem se anunciava. O personagem que estava por surgir era o professor, que, a despeito dos outros personagens configurados desde o início da composição, emerge da obra justamente

em um momento em que todos os outros aspectos da composição se combinavam para anunciar sua vigência. Por isso, busquei investigar a função docente e os processos de formação profissional de pedagogos e licenciados em arte.

Do processo de formação de docentes pedagogos observei que a história de vida de boa parte deles não contemplou experiências culturais significativas e, à semelhança do que ocorreu nas relações familiares e sociais, sua escola também não mediou um relacionamento de necessidade e satisfação estética. A formação inicial, por sua vez, minimizou o conhecimento das artes e contribuiu para que as múltiplas oportunidades do mundo da cultura permanecessem fechadas ao professor em geral. Alia-se a esses aspectos, e de maneira intrínseca, a concepção sacralizadora da arte. Esta presentifica-se com mais força e amplitude que poderia ser imaginado, permeando desde a história de vida até a formação de professores.

Se para o pedagogo a falta de formação cultural constitui um ponto nevrálgico de sua prática docente em artes, o mesmo não acontece com o especialista. Evidentemente a natureza da formação deste contempla bem os conhecimentos necessários à sua atuação, seja em artes visuais, música, ou teatro. Há no curso destinado ao especialista um investimento massivo no ensino das especificidades do universo estético, ou seja, ele possui formação cultural. Em contra partida, sua formação pedagógica não goza do mesmo prestígio. Isso implica diretamente a construção que o professor faz de seu papel de educador, as concepções e posições que apóia e se embasa, os objetivos que estabelece, conteúdos que desenvolve e a forma de executar e avaliar o ensino.

Quando a composição estava quase completa, foi necessário fazer uma pausa do olhar. Foi o momento de ouvir o que a obra tinha a dizer, num exercício de imersão na lógica que regia o relacionamento entre os componentes da composição. Dediquei-me, dessa maneira, à pesquisa de campo do tipo etnográfico como forma de compreender como as práticas docentes de pedagogos e licenciados e suas concepções acerca da arte estavam inseridas no conjunto da obra.

Os significados provenientes dessa apreciação são ricos e plenos de sentido e apontam que, embora os equívocos elitistas e todas as rendas do processo de sacralização realmente vigorem com força total no ensino de arte, é também verdade que existe um grupo significativo de professores, cientes do papel da escola quanto à iniciação artística. Professores estes que concebem a apreciação artística como

experiência estética, como a mais elevada alegria estética e, sem dúvida, a união da emoção com o saber (SNYDERS, 1995).

Optei por iniciar essa investigação removendo bem as primeiras camadas de pó e analisando os aspectos mais gerais da presente problemática. Nesse sentido, as primeiras descobertas desempenharam o papel de conferir à obra os planos de fundo com base nos quais se delineariam os aspectos centrais do estudo. E, após a remoção de sucessivas camadas de pó, ficou visível que o conjunto da obra ainda carecia de luminosidade. Assim sendo, a análise se encerrou com uma tentativa de trazer luz e perspectiva de mudança em contraste com a penumbra e as linhas de construção marcantes e duras dos planos de fundo.

A sacralização da arte e a sacralização do artista implicam-se mutuamente, embora a primeira tenha precedido historicamente a segunda, ambas se reforçam e são, ao mesmo tempo, produto e condição do funcionamento do campo artístico. Isso quer dizer que a noção de dom afeta tanto a possibilidade de desenvolvimento das habilidades artísticas quanto a capacidade de aproximação das obras da cultura e do desfrute de seu sabor estético. Mistifica a figura do artista e da atividade criadora e impõe um afastamento em relação às obras e aos recintos da cultura. Assegura e recompensa a familiaridade de alguns com a arte e o mundo da arte e exclui uma grande parcela do direito a desfrutar do potencial político-histórico das artes, sob o argumento de que o povo é desinteressado, inculto e pouco talentoso.

Como romper com esse círculo de fogo abrasado pela sacralização da cultura? Inicialmente já mencionei o pensamento de Bourdieu, segundo o qual a escola é a instituição capaz de dirimir as conseqüências funestas da sacralização da arte e do artista, visto ser a única instituição capaz de proporcionar uma imersão sistemática e positiva na formação do capital cultural de seus alunos. As possibilidades pedagógicas perante o universo da cultura são ampla e apropriadamente discutidas pelo autor e remetem ao fim colimado deste estudo, que é o de propor desafios à prática pedagógica em artes.

O campo artístico tem, pois, na naturalização e mistificação da aquisição do *habitus* da prática cultural, sua maior e mais eficiente arma na manutenção de seu *status quo*. Se a crença de que o amor pela arte é uma capacidade inata e portanto, impossível de ser desenvolvida pela educação é amplamente difundida, todas as possibilidades de dessacralizar essas disposições ficam abaladas.

Há, contudo, uma possibilidade que emerge da própria lógica do campo: se uma das armas mais poderosas do processo de sacralização é o apagamento das condições sociais, como obstáculo do acesso à prática cultural, a dissimulação da aquisição do *habitus* específico do campo, seria essa a mesma arma que, explorada pela prática docente, poderia fazer frente às relações de dominação e de legitimação de privilégios.

O reconhecimento do papel da escola evidencia em uma crença pessoal e profissional de que não existe outro caminho possível para que as camadas populares gozem da plenitude de direitos de uma cidadania que também se quer plena. Num país como o Brasil, em que a maior parte dos direitos é negada, resta à escola desempenhar com vigor sua função de exercer com todo o ardor exigido a mediação entre os indivíduos e os conhecimentos de toda a sorte, conscientizando-lhes de seu desapossamento cultural, das conseqüências e intenções ocultas desse desapossamento.

É à escola que cabe reconhecer seus potenciais revolucionários, e incitar, com veemência, seus poderes, exercendo uma ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, universal e tendendo à universalidade, como forma de *produzir em série*, e provocar um grande escândalo entre os detentores do monopólio do capital cultural.

Assim, mesmo que o tempo seja considerado pouco apropriado ao alcance dos fins considerados urgentes, é possível, ainda que em uma disciplina com carga horária reduzida, despertar o sentimento de pertencimento ao mundo da cultura. Tal sentimento deve ser a base de todo o relacionamento futuro que o indivíduo venha a desenvolver com as artes. Consoante Bourdieu (2003), é a ação da escola que pode cultivar nos alunos o dever de admirar e amar certas obras, numa espécie de ligação a um certo estatuto escolar e social que implica diretamente o reconhecimento do valor das obras de arte.

Conseguir promover esse sentimento não é tarefa das mais simples e traduz, na linguagem bourdieuiana, uma espécie de autorização que necessita ser, ao mesmo tempo, ensinada e aceita. Isso significa que o indivíduo, à medida que aprende, também deve se sentir autorizado a pertencer ao mundo da cultura.

Pertencer requer familiaridade. Assim, posso dizer que pertenço a um grupo a partir do momento em que me identifico com ele e o julgo familiar. A familiaridade com as obras de arte não pode ocorrer senão por uma lenta convivência equivalente ao contato repetido com a obra. Outro papel fundamental da escola, o qual se constitui uma

extensão e a continuidade do primeiro, é promover um processo de familiarização cultural.

Ter familiaridade artística, portanto, significa colocar-se diante das obras da cultura com competência artística suficiente para decifrá-las, de sorte que tal empreitada exige o conhecimento dos códigos artísticos. O código artístico, por sua vez, impõe-se aos indivíduos mesmo que estes não tenham consciência de sua existência, pois define as distinções que podem operar e as que lhes escapam. Dessa maneira, o código artístico é um sistema historicamente construído e baseado na realidade social, consiste em um conjunto de instrumentos de percepção, que constitui o modo de apropriação dos bens artísticos (BOURDIEU, 2003).

Em conformidade com a análise até aqui realizada, para que a escola continuasse a exercer seu papel de promover a apropriação artística, seria imprescindível familiarizar culturalmente os educandos. Tal tarefa infunde necessariamente o investimento no ensino dos códigos artísticos e, por extensão, na construção da competência artística. É uma lógica quase matemática: familiaridade artística é igual a conhecimento dos códigos mais competência artística. Falando assim, parece bem simples e exequível, contudo, esse caminho é repleto de curvas, altos e baixos, sabores e dissabores, além do que, é longo e, o caminhar, extremamente complexo.

Não estou querendo atribuir à escola um poder milagroso. Se assim fizesse, estaria tentando dessacralizar a arte e o artista, acabando por sacralizar a escola. Longe de mim tais intenções, até porque tenho a clareza da dificuldade que haveria e há em quebrar o círculo que faz com que o capital cultural leve ao capital cultural. Se há, contudo, um caminho para tentar abrandar, sequer um pouquinho, essa lógica cíclica, por que não tentar demarcá-lo?

O papel da educação deve ser o de promover, de forma rigorosa e sistemática, desde os primeiros anos de escolaridade, o contato direto com as obras, ou pelo menos um substituto aproximativo dessa experiência. Sem exercer esse papel, a instituição escolar abdica de um poder capaz de desafiar o monopólio da distinção culta (BOURDIEU, 1966). A escola deve desenvolver a função específica de criar as disposições que fazem o homem culto, incitando à prática cultural aqueles que não a encontraram no seio familiar. Caso assim não proceda, o sistema escolar será omissos em sua primordial função: a de ampliar ao máximo as referências culturais de seus alunos, potencializando a capacidade destes para a leitura de diferentes linguagens artísticas. Se

mais pessoas tornarem-se habilitadas à apreensão da obra de arte, tendo passado pela necessária intensidade das ações pedagógicas, certamente as bases que assimilam a relação entre dominação e distinção na constituição da cultura serão abaladas.

Aí, sim, a arte poderá ser compreendida em alicerces mais livres de dogmas e preconceitos. Ela poderia fazer parte de um cotidiano menos opressor e alienante. Aos seres humanos seria devolvido o direito de desfrutar do potencial político-histórico das criações artísticas, em uma condição de igualdade. Mas isso tudo se mais e mais pessoas se despirem de concepções sacralizadoras e se engajarem na luta pela criação da necessidade cultural e de condições para satisfazê-las.

Ao encerrar esse estudo, reforço a imperiosidade de criação de condições sociais para o exercício da prática cultural, não como forma de encher os museus com um público de iniciados maior, ou para que mais pessoas desenvolvam um tipo de exigência amaneirada e passem a pertencer à classe dos homens egrégios acima da massa indiferenciada. Não! A questão é potencializar mais pessoas a enxergarem a paisagem da vida com mais amplitude e criticidade. Que desfrutem de todo o potencial criador das diferentes linguagens artísticas o que precisa ser suscitado por um contato consciente e prazeroso com as obras da cultura; que possam superar a cisão estanque e opressora que polariza lazer-trabalho, sensibilidade-razão, prazer-saber, conhecimento-afetividade. Enfim, que o desejo de desenvolvimento humano pleno e total, mediante o acesso aos bens culturais e a posse destes seja uma realidade possível, almejada e menos sacralizada.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

DURAND, José Carlos. **Arte, privilégio e distinção:** artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1989.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORTEGA y GASSET, José. **A desumanização da arte.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo.** São Paulo: Cia das Letras, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **(Arte) & (cultura):** equívocos do elitismo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade:** estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.