

Arte e artista: O processo de sacralização e a docência em artes

Késia Mendes Barbosa¹

Resumo

¹ Pedagoga, Arte-educadora e Mestre em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Sul-Americana e Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. kesiamb@yahoo.com.br

Recebido: 06/10/2008
Aprovado: 22/04/2009

Este artigo analisa as relações entre a sacralização da arte e do artista e os entraves à prática docente em artes. O conceito de sacralização, com referência em Bourdieu, é considerado estratégia de campo e fruto de um processo histórico-social de uma rede de relações que consagra e mistifica a obra de arte e o artista e gera sua subtração do conjunto da vida. O ensino das artes, a função docente e os processos de formação profissional frente à sacralização sofrem da impossibilidade de pleno desenvolvimento de seus agentes. Percebe-se que a concepção sacralizadora da arte presentifica-se permeando desde a História de vida até a formação de professores. A prática docente é então revisitada questionando os mitos e desafios da sacralização, propondo, com base em Bourdieu, o desenvolvimento do habitus da prática cultural, no qual a experiência estética é condição e produto de uma maior convivência com o mundo das artes e papel primordial da escola.

Palavras-Chave: Sacralização, Prática Docente, Prática Cultural

Art and artist: The process of sacralisation and the teaching in arts

Abstract

This article analyses the relations between the sacralisation of the art and the artist and the impediments to the practical professor in arts. The sacralisation concept, by referring in Bourdieu, is considered strategy of field and fruit of a historical and social process of a net of relations that consecrates and mystifies the work of art and the artist and generates its subtraction of the set of the life. The education of the arts, the teaching function and the processes of professional formation front to the sacralisation suffer from the impossibility of full development of its agents. It is perceived that the sacralisation

Arte e artista:
O processo de sacralização e a docência em artes

conception of the art presentiates itself permeating since the life history until the formation of professors. The teaching practice then is revisited questioning myths and challenges of the sacralisation, considering, on the basis of Bourdieu, the development of habitus of practical the cultural one, in which the aesthetic experience, is condition and product of a bigger familiarity with the world of the arts and primordial paper of the school.

Key-words: Sacralisation, Teaching Practice, Cultural Practice

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 e informal em meios culturalmente elitizados, ocultando as condições sociais de apropriação dos bens artísticos.

Ao longo deste artigo, a idéia da sacralização é 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.

Fundamentos sociais do processo de sacralização da arte

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.

Outros campos, à semelhança do artístico, também trabalham arduamente para consagrar seus agentes, contudo nenhum consegue impor-se tão amparado na ideologia do dom e na naturalização das diferenças. Sociólogos, cientistas de todos os campos e de outras categorias profissionais têm na aquisição sistemática de conhecimentos a condição e justificativa de seu *status* social. O mesmo não ocorre no universo da arte. Desse modo, a plenitude do exercício da competência estética seria privilégio de alguns poucos eleitos por contarem com um dom da natureza e nada teria a ver

Arte e artista:
O processo de sacralização e a docência em artes

com o berço e a escolarização, o dinheiro, poder ou como resultado de um aprendizado formal. É essa a faceta da sacralização mais perversa, pois justifica e ainda impede o amplo acesso à obra de arte. Como lutar contra concepções sacras que se apóiam em aptidões sobrenaturais para explicar a posse das chaves da leitura e da produção artística?

Tais noções contribuem decisivamente para o desconhecimento da função político-social da criação artística, fato que se expressa pelo lugar desprivilegiado e pequeno que tal área de conhecimento ocupa na hierarquia das disciplinas e que, de igual modo, pode ser identificado nos clichês críticos com que, de hábito, são rotuladas as coisas da arte e da cultura. Essas posturas perpetuam noções equivocadas quanto a essa atividade e colaboram decisivamente para a manutenção da grande distância que se estabeleceu entre o público e a arte (SANTAELLA, 1995). Dessa forma, a luta contra as frações dominantes, não é promovida, nem se melhora o acesso ao capital cultural e à percepção das regras às quais se obedece quase que cegamente, nem tampouco há colaboração na luta coletiva pelo direito ao acesso e fruição da arte como constituída e constituinte do ser humano.

O fruto dessa visão traz o dissabor da negação do direito a desfrutar do potencial político-histórico das criações artísticas, com a desculpa de que ao povo o estético não faz falta e que tudo o que não é “popular”, é elitista e desnecessário (SANTAELLA, 1995). Achar que o povo sempre foi desinteressado pelo mundo da arte e da cultura é achar que a distância sempre existiu e, portanto, a sacralização é natural. Um rápido passeio histórico nos remete a tempos, não tão remotos, como as sociedades pré-industriais, em que os camponeses aprendiam técnicas de pintura, escultura e música nas relações de família e comunidade (ENGUIITA, 1989). A compreensão dos modos pelos quais esta realidade se consolidou é fundamental ao enfrentamento dos desafios e mitos impostos pela sacralização da arte e do artista.

Walter Benjamin, 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.

O admirável de todo esse processo é que comumente os membros da esquerda se engajam nesse discurso e promovem debates acalorados na crença de que estão defendendo os interesses das camadas sociais desprivilegiadas (ROUANET, 1987). A velha frase “na barriga do pobre, letrinhas de macarrão é que fazem poesia” é citada como que para impor a inquestionável urgência de suprir as necessidades materiais em detrimento das necessidades espirituais. Nesse discurso, é possível identificar, ainda, a concepção reducionista que relega o povo ao rótulo de inculto e desinteressado das coisas da cultura, até porque estas não lhe seriam essenciais.

Contraditoriamente a mesma sacralização que confere qualidade de objeto de culto, eterno e intocável a certas criações artísticas, também as torna artigo de luxo, privilégio para poucos e felizes, um acessório da cultura, um “babado”, portanto, desnecessário. Assim, se ela é destinada às elites, então é coisa para endinheirados que possuem tempo suficiente para se desvencilhar da luta pela subsistência material e dedicar-se a esses onerosos passatempos.

Dessa maneira, é possível perceber que a sacralização encerra, ao mesmo tempo, forças e fraquezas, conquistas e perdas, privilégios e exclusões, uniões e afastamentos, valorização e desvalorização. Sua força induz à crença de que a arte é o ápice da cultura, portanto cultura erudita, patrimônio da humanidade, expressão máxima da sensibilidade e criatividade humanas. Concomitantemente produz sua fraqueza, tornando-a oposta à cultura popular e conseqüentemente não destinada às camadas populares. A democratização do acesso aos bens artísticos, portanto, fica

Arte e artista:
O processo de sacralização e a docência em artes

diretamente prejudicada, materializando-se no impedimento de que o grande público desfrute “de uma estética resultante e auto-constituidora do próprio humano” (PEIXOTO, 2003).

Rouanet (1987) também se dedica a desatar os nós que convencionam a arte e as coisas às quais ela se relaciona em um refúgio sagrado. A isso, que ele denomina *novo irracionalismo*, associam-se outras posturas que perpetuam os equívocos do elitismo. Em nome de uma cultura genuinamente nacional e popular exige-se passaporte e atestado de naturalização, como se a inteligência tivesse pátria. Esse movimento, que ele denomina anticolonialismo, desconsidera a probabilidade de a cultura ser autêntica ou alienada independente de sua localização geográfica. O que torna uma cultura significativa ou não para determinado povo é a sua qualidade estética, ou seja, uma arte mais elaborada é necessária em qualquer país, ao passo que a alienação e domesticação, presentes na indústria cultural, são desprezíveis independente de sua origem. Assim, “se a cultura é verdadeiramente universal, ela é *ipso facto* brasileira: Mozart é tão relevante para o Brasil como se tivesse nascido na ilha de Marajó. e Silvio Santos é tão irrelevante como se tivesse nascido em Reikjavik.” (ROUNET, 1987, p.127).

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 consagradora 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 ousou concebê-lo de forma ampliada. Assim, ao longo desse estudo, considerei 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.

Arte e educação em perspectiva histórica

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

Arte e artista:
O processo de sacralização e a docência em artes

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.

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 educadora de arte 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.

É 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.

O professor e a arte: algumas observações empíricas

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.

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.

Propus, para o encerramento da conversa, que eles pensassem a respeito das noções consagradas e místicas que habitam o universo artístico — dom inato e elitismo no acesso e na fruição dos bens artísticos, argumentando sua vigência ou não no ensino de artes.

De início, o grupo de educadores de arte destacou uma opinião comum diante da questão dos dons no ensino de artes. Um dos participantes

representa bem o pensamento de boa parte do grupo, afirmando que: *“todos nascem com maior aptidão para algo. Eu, por exemplo, não tenho dom para matemática”*. Ao ouvir tal declaração, um dos participantes que atuava na formação de professores interveio, argumentando que *“depende muito da didática do professor”* tratava-se, sobretudo, de um *“processo metodológico”* e que *“além do cultivo, há a mediação docente”*. Insistia ele que, caso a participante tivesse tido uma eficaz ação pedagógica em sua vida escolar, certamente teria estabelecido outro tipo de relação com a matemática, assim como qualquer aluno pode vir a cultivar-se em relação às artes se houver uma pedagogia de familiarização cultural.

Talvez por se sentirem mais à vontade ou devido à polêmica suscitada pelo assunto, os participantes, nesse final, mostraram-se mais ativos. Logo após a argumentação supracitada, mais dois participantes externaram sua opinião: *“tem um certo dom sim, desde pequenininha eu desenho, faço caricatura e, por causa disso, minha família nunca aceitou que eu fizesse artes. É claro que a gente não vai dizer isso para o aluno, mas é verdade que existe o dom.”* O outro membro do grupo acrescenta: *“Eu acredito que todo mundo tem um dom para qualquer coisa, mas tem de fazer algo específico em relação ao seu dom.”*

As posições acima revelam que, embora o professor não venha a declarar suas crenças em capacidades inatas, elas existem. É verdade que se pode entrever a intenção de não deixar que essas noções atinjam o trabalho pedagógico em artes — *“É claro que a gente não vai dizer isso para o aluno”*, mas eu pergunto: seria possível encarar a atividade docente munido de tal “neutralidade”? Outro ponto a ser levantado anuncia que é permitido associar as duas visões, quais sejam: a de acreditar na posse congênita de habilidades, mas que deveriam ser cultivadas. Fica outra interrogação: Os indivíduos que nasceram desapossados poderiam, ainda assim, empenhar-se no cultivo das habilidades artísticas, ou essa ação teria validade apenas para os previamente dotados?

No que se refere ao elitismo no acesso e fruição dos bens artísticos apenas um dos participantes fez um comentário. Talvez o depoimento não aponte um problema grave na arte educação mas, a meu ver, uma questão

central no papel de democratização das relações de arte e cultura. Ele mencionou que o elitismo no acesso às artes é imposto pelos próprios professores, que encontram inúmeras dificuldades para uma visita ao museu como enuncia: “*Muitos professores colocam dificuldade em levar seus alunos ao museu. Mas por que é difícil? É difícil porque eles mesmos colocam mitos e tabus.*” Essa declaração evidencia uma tendência a culpar o professor pela falta de visitas programadas a espaços culturais, todavia, deve ser revisitada, pois a explicação para tal recusa é muito mais complexa.

Se o professor impõe mitos e tabus à frequência a espaços culturais, é porque essas mesmas noções lhe foram impostas. Conforme Bourdieu, (2003) as camadas dominadas não dispõem do discernimento estético necessário à assimilação dos códigos culturais e isso impede diretamente o surgimento e a satisfação da “necessidade cultural”. De acordo com Nogueira (2000), os professores possuem formação cultural restrita e suas práticas pedagógicas refletem essas limitações.

A afirmação de que “*eles mesmos colocam mitos e tabus*” já pode ser questionada, porquanto o indivíduo não pode oferecer o que não tem, mesmo em níveis elementares, e a formação cultural é uma delas (SACRISTÁN, 2002).

Outra declaração que denota pouco conhecimento acerca da formação dos hábitos culturais pode ser apreendida no depoimento de um participante, que enfatiza que todo o problema do elitismo, na verdade, não passa de “*preguiça cultural*”. Argüida sobre a possibilidade de essa “preguiça cultural” ser a ausência de uma necessidade cultural, que deveria ser desenvolvida, reafirma que realmente se trata de “preguiça cultural”. Pierre Bourdieu (2003) clarifica que o amor pelas artes, à semelhança de outros amores, necessita de ser cultivado. Assim, a falta da necessidade cultural é acompanhada pela falta de consciência desse desapossamento. Com efeito, essa necessidade, dada sua natureza, uma vez suprida tende a aumentar.

Acerca dessas noções no ensino de artes, todos concordaram que vigoram e prejudicam o trabalho pedagógico. Nesse momento, as

contribuições referentes às práticas docentes de efetiva familiarização cultural vieram à tona. Um participante relatou que, embora essas concepções consagradas afetem o ensino de artes, quando se coloca a arte em evidência, é possível promover uma iniciação artística e declara *"a criança começa a gostar de arte se ela for influenciada. Eu resolvi estudar artes por causa de uma professora que eu tive"*. Como diria Bourdieu (2003), a escola tem o poder de inculcar no aluno o dever de admirar e amar certas obras da cultura, numa espécie de ligação que implica no sentimento de pertencimento ao mundo da arte e da cultura. No caso dessa participante, sua fala é o emblema de uma relação que pode ser cultivada pela escola — *"começa a gostar"* se *"ela for influenciada"* e afirma ser uma prova da eficácia que um contato prolongado, assíduo e devidamente mediado pelo professor o que pode promover o cultivo da disposição culta — *"por causa de uma professora que eu tive."*

Outra professora relatou algo que denota uma feliz tendência dessacralizante. Dizia ela que havia feito com seus alunos, crianças de Educação Infantil, um trabalho sobre um livro que continha um breve contexto histórico e reproduções de obras de artes e promovido várias oportunidades de fazer e reflexão artística. Segundo ela, sempre que qualquer um desses alunos deparava com as obras do artista estudado, exclamava com alegria *"olha o Da Costa"! Como se o Da Costa fosse o tio deles!"*

O depoimento em questão reflete as possibilidades apontadas por Bourdieu (2003), em sua obra *O Amor pela Arte*, em que é discutida a disposição culta e abordado o cultivo da exigência amaneirada. Segundo o autor, quanto mais cedo uma criança for iniciada nos conhecimentos de Artes, mais oportunidades ela terá de adquirir a competência artística responsável pela fruição prazerosa da obra de arte. Fato relevante é a alegria e proximidade que os alunos demonstravam em face da obra e do autor estudado — *"como se o Da Costa fosse o tio deles!"*

O grupo de pedagogos, por sua vez, problematizou as questões do sagrado e do elitismo no ensino de artes e colocou-se, maioria deles, como reféns dessas noções. Diziam eles: *"Ao mesmo tempo em que eu acredito nesses mitos eu tento não acreditar, mas é muito difícil."* Com muita ênfase

Arte e artista:
O processo de sacralização e a docência em artes

sustentaram que, embora considerassem fundamental o desenvolvimento da criatividade do aluno, a cobrança imposta à escola consubstanciava-se na ditadura da língua portuguesa e da matemática, restando pouco tempo para o trabalho com arte. *“Acho muito importante desenvolver a criatividade do aluno por meio da arte, mas o pai reclama se o caderno está vazio.”* Apesar de essa frase revelar uma certa preocupação com o ensino de artes, não há qualquer menção ao conhecimento artístico propriamente dito, como se a posse de códigos de leitura e informações de cunho histórico não tivessem papel determinante na construção do saber artístico, como se a criatividade pudesse se desenvolver a par de tudo isso.

A opinião de uma das pedagogas me pareceu muito coerente e ela a fez após o relato de uma experiência de ensino em artes. Contava ela que a postura dos alunos havia mudado em relação ao conhecimento artístico depois que puderam desenvolver um projeto com artistas do movimento modernista brasileiro. As crianças passaram a solicitar aos pais que as levassem em museus e galerias, mesmo em *shopings* onde havia exposições, e identificavam com entusiasmo, em jornais e revistas, reproduções de obras de arte. Ao encerrar seu depoimento, essa pedagoga declarou o seguinte *“quando a pessoa não conhece, de certa forma, aquele conhecimento está inacessível.”*

Essa professora contribuiu para a efetiva abertura dos espaços de cultura, já que, segundo o próprio Bourdieu (2003), as obras de arte estão à disposição, pois se encontram em museus e galerias, de entrada franca e livre, mas ao mesmo tempo estão interditas, à medida que a maior parte das pessoas não possui elementos para decodificá-las.

Trabalhar de forma prazerosa e coerente com as obras da cultura promoveu uma verdadeira revolução no olhar dessas crianças que tiveram despertada a sua necessidade cultural. Uma vez que a necessidade cultural passou a existir e foi satisfeita, ela continuou a se elevar e levar esses alunos à multiplicidade de leituras que o contato com as artes pode promover.

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).

A escola e a possibilidade de dessacralização

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. Em um 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

Arte e artista:
O processo de sacralização e a docência em artes

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 *bourdieusiana*, 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 pertencço 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, 1996). 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 omissivo 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 tomarem-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.

O argumento já conhecido de que a escola tende a subtrair o tempo dedicado ao ensino de artes pode ser um entrave ao desempenho de seu papel na incitação da disposição culta. Bourdieu, entretanto, clarifica essa relação, ao enfatizar que um dos primeiros papéis da escola é o de enunciar ao indivíduo o sentimento de pertencimento ao mundo da cultura, assim “mesmo que a instituição escolar reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico, mesmo que, portanto, não forneça nem uma incitação específica à prática cultural, nem um corpo de conceitos especificamente adequados às obras de arte plástica, ela tende, por um lado, a inspirar uma certa *familiaridade* — constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto — com o universo da arte em que nos sentimos perfeitamente à vontade e em perfeita harmonia com o autor na qualidade de destinatários titulares de obras que não se revelam a qualquer pessoa” (BOURDIEU, 2003, p. 100).

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.

No Brasil, uma parcela considerável de estudantes não recebe da família as disposições introdutórias ao mundo da cultura das quais a mais primária é o sentimento de pertencimento ao mundo da cultura. Conseqüentemente os alunos chegam à instituição escolar completamente desapossados, e, de fato, inconscientes desse desapossamento. A esses a escola deve o exercício de uma dupla função: a de desempenhar o seu já

conhecido papel e ainda a de compensar o que estes alunos não receberam no seio familiar.

Considerações Finais: elementos para uma utopia prática

Além de fundamentar e ampliar o entendimento acerca do funcionamento do mundo da arte e da cultura, contribuindo para a desmistificação dessas concepções consagradas e excludentes, também é possível exercitar uma utopia prática, como disse Bourdieu. Agora, é realizável a atividade de pensar como teria sido e como poderá vir a ser a instituição escolar se, em sua gênese, os ideais de domesticação e subserviência impostos às crianças pela Revolução Industrial, não tivesse exigido a perda da sensibilidade estética e da mente imaginativa.

Também é possível imaginar, como num exercício de criação, o que haveria acontecido se, entre todos os outros possíveis, houvesse se concretizado uma relação de igualdade no acesso aos bens artístico e apreciação destes. O que ocorreria se a todos fosse dado o direito de ingresso criador no que se ouve, vê e pronuncia? Como estaria a atual conjuntura se a atividade criadora fosse percebida como a essência do próprio ser humano e jamais coisa de gênios?!

Pode até ser que os mesmos grandes artistas de hoje continuassem a existir, afinal de contas, sua qualidade estética é irrevogável. Acho que a grande diferença residiria no relacionamento das pessoas com as artes. Não mais um taciturno respeito, uma infundada admiração, um êxtase sem compreensão; nem uma tendência a distância, ao desprezo pelo estético, ou à perpetuação de equívocos elitistas.

Ao invés disso, dar-se-ia lugar a um contato igualmente prazeroso e crítico, em que o apreciador estaria em posição de igualdade, pois, de posse dos códigos de leitura traria importantes e fecundos diálogos com os autores. Os espaços destinados à cultura e os próprios meios de comunicação seriam freqüentados e consumidos por consumidores culturais mais críticos e autônomos. Enfim, o grande abismo entre uma minoria educada e uma maioria sem acesso aos conhecimentos básicos poderia ser transposto, se...

Arte e artista:
O processo de sacralização e a docência em artes

, se... , se... , mas se, não basta, não passa de mera conjectura.

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

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

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

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.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. 2 v. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural do professor ou a arte da fuga*. Tese de doutorado. São Paulo: Feusp, 2000.

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

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores in PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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.