

## **A Arte na Distinção das Elites e a Pedagogia Racional como Possibilidade de Democratização: uma Leitura a Partir de Pierre Bourdieu**

**Camila Bourguignon de Lima<sup>1</sup>, Cristina Carta Cardoso de Medeiros<sup>2</sup> e Adriane Knoblauch<sup>3</sup>**

### **Resumo**

Fundamentado na sociologia de Pierre Bourdieu, o artigo reflete sobre o papel da arte em distinguir e valorizar socialmente as elites e os efeitos de um meio sociocultural com amplos estímulos estéticos na educação escolar. Referente à presença da arte na trama das relações sociais, pautadas na conformação de capitais, dentre os quais o cultural ocupa uma posição relevante na distinção das elites. Utiliza-se como dispositivo para análise os princípios que levam tais frações de classe a se envolverem com o mercado da arte, assegurando a legitimidade de seus valores e estilos de vida. Como ensaio teórico, constrói-se o argumento de que o ensino de arte a partir da pedagogia racional possibilita a transmissão dos instrumentos legítimos de compreensão da arte para todos aqueles que dela não se apropriaram na origem de suas formações escolares, diminuindo as desigualdades iniciais diante da cultura artística.

Palavras-chave: Distinção; Arte; Elites; Educação artística.

---

1 Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC), Brasil. Email: cabourglima@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-9320>

2 Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC), Brasil. Email: cricaccm@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5269-9592>

3 Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC), Brasil. Email: adrianeknoblauch@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8842-4128>

## **Art in the Distinction of Elites and Rational Pedagogy as a Possibility of Democratization: a Reading from Pierre Bourdieu**

### **Abstract**

Based on Pierre Bourdieu's sociology, the article reflects on the role of art in distinguishing and socially valuing elites and the effects of a socio-cultural milieu with broad aesthetic stimuli in school education. Regarding the presence of art in the fabric of social relations, based on the conformation of capitals, among which the cultural occupies a relevant position in the distinction of elites. The principles that lead such fractions of class to become involved in the art market are used as a device for analysis, ensuring the legitimacy of their values and lifestyles. As a theoretical essay, we construct the argument that the teaching of art from rational pedagogy enables the transmission of the legitimate instruments of understanding of art to all those who did not appropriate it in the origin of their school education, reducing initial inequalities in the face of artistic culture.

Keywords: Distinction; Art; Elites; Artistic education.

## **El arte en la distinción de las élites y la pedagogía racional como posibilidad de democratización: una lectura desde Pierre Bourdieu**

### **Resumen**

Basado en la sociología de Pierre Bourdieu, el artículo reflexiona sobre el papel del arte en la distinción y valoración social de las élites y los efectos de un entorno sociocultural con amplios estímulos estéticos en la educación escolar. En lo que respecta a la presencia del arte en el entramado de relaciones sociales, basadas en la conformación de capitales, entre los que lo cultural ocupa una posición relevante en la distinción de las élites. Los principios que llevan a estas fracciones de clase a involucrarse en el mercado del arte se utilizan como dispositivo de análisis, asegurando la legitimidad de sus valores y estilos de vida. Como ensayo teórico, se construye el argumento de que la enseñanza del arte basada en la pedagogía racional posibilita la transmisión de los instrumentos legítimos de comprensión del arte a todos aquellos que no se lo apropiaron en el origen de su educación escolar, reduciendo las desigualdades iniciales frente a la cultura artística.

Palabras Clave: Distinción; Arte; Elites; Educación artística.

## Introdução

O presente artigo discute o papel da arte como meio de distinção para as elites. De um lado, apresenta características do campo artístico que culminaram na autonomização do campo e, de outro, discute as estratégias das elites em consumir certo tipo de arte para consolidar privilégios de classe. Para isso, utiliza-se o aporte conceitual de Bourdieu (2013, 2017) e Bourdieu & Darbel (2007), quanto às noções de práticas e bens culturais e estilos de vida, as quais determinam as características específicas de uma condição de apropriação da obra de arte. Algumas das considerações de Calazans (2011) ajudam na elucidação das práticas de arte que surgem nas camadas altas da sociedade, além da abordagem de Coli (2006) sobre a função elitizante e superior que o meio social concede à arte. Recuperam-se as discussões de Cauquelin (2005) no que diz respeito à hierarquia no regime de consumo de arte; Hey (2017), no tratamento que se deve dar ao conceito de elites (no plural); e Porcher (1982), sobre a educação em arte e a possibilidade de acessar racionalmente as obras e objetos culturais. Os resultados da pesquisa bibliográfica foram sistematizados de forma a articular o referencial teórico com as considerações sobre a afirmação de classe por meio do apreço ao mundo da arte. Tais textos auxiliam a reconstituir as estratégias percorridas pelos grupos que ocupam posições dominantes, manifestadas no pertencimento a uma elite que resultam, inclusive, em vantagens iniciais na disciplina de arte da escola.

## O campo artístico e a distinção

A arte não está solta num determinado espaço ou período. Seja ela qual for, faz parte de um meio social, tem uma finalidade estética de conservação ou de inovação, está atrelada à difusão ou distinção e modifica-se conforme um conjunto de forças que tendem a mantê-la ou restringi-la a limites exclusivos (Bastide, 2006). De fato, a existência da arte, sua preservação e vitalidade ligam-se a fatores que a ultrapassam.

Na sua constituição, a arte esteve vinculada às funções religiosas e políticas como instrumento de devoção, obediência, honra ou tributo (Coli, 2006). A título de exemplo, temos os monumentos públicos, ícones venerados e usados na liturgia, altares comemorativos e desenhos em moedas que correspondiam às linhagens familiares, militares ou políticas. Atualmente, tais peças encontram-se em museus espalhados por todo o mundo, caracterizados como objetos de culto no passado e que hoje foram elevados à condição de arte (Farthing, 2011). Mais tarde, a partir do ideal de que as obras de arte têm valor em si, “com a universalização e laicização

do sistema escolar, formou-se um culto dos clássicos que predispõe os indivíduos à reverência diante de um certo conjunto de autores e comentadores especiais” (Calazans, 2011, p. 210). Afastando-se da religião e da política, surge a necessidade de um conjunto de especialistas estimulados a conferir valor à arte (da igreja para o museu), ao mesmo tempo em que ocorre a autonomização da produção de objetos artísticos. Nesta fase, como bem explica Coli (2006), “quando tais funções ou mudaram, ou minguaram, a arte se torna uma espécie de resíduo prestigioso e se refugia no registro da pura gratuidade” (p. 93). Em resposta a esse contexto, por conceber uma ideia absoluta e finita em si mesma da arte e negar todo conteúdo social a ela, “consome-se produto sob a forma de espetáculo, consomem-se os signos espetaculares como se fossem produtos e os produtos como signo do consumo dos produtos” (Cauquelin, 2005, p. 29).

Por volta de 1860 até à manifestação da arte contemporânea, à medida que a arte conquista seu lugar e situa-se num período econômico industrial, nutre-se de um mecanismo que segue a estratégia da produção, da distribuição e do consumo. Esse esquema dá vigor não somente aos bens materiais, mas também aos bens simbólicos. O progresso, essencialmente científico e técnico, e o valor do trabalho dão acesso à propriedade, aumentando a importância da ascensão na escala social, bem como da educação, da qual fazem parte o bom gosto e a cultura. Quer dizer, a simples lei da oferta e da procura, tal qual as necessidades, não vale mais. Por vezes, “a produção já se associava a um sistema de distribuição e vendas: no ateliê, o pintor célebre ‘dirigia’ a execução dos quadros, confiando as partes mais simples a auxiliares e se encarregando da promoção e dos compradores” (Coli, 2006, p. 97). Entretanto, era preciso provocar e estimular a demanda e construir o acontecimento com o objetivo de provocar o consumo. Nesse sentido, a arte passou a exigir assistência, seja para alcançar uma produção contínua da novidade, alimentando a modernidade, seja enquanto conservação e sobrevivência, apontando a necessidade de atuação do mercado da arte.

A presença de um mercado da arte pressupõe que se atribui valor à arte, tanto no plano do julgamento estético quanto no plano econômico, tornando-o subordinado a um sistema hierarquizado de distribuição, do lugar que se estabelece e daquilo que uma sociedade entende como valor e utilidade (Cauquelin, 2005). Nas engrenagens desse contexto, desvela-se uma lógica de disputa entre princípios de legitimação e hierarquização. A correspondência observada resulta em propósitos de classificação da obra e na valorização de determinado artista, dentro de um jogo de vaidades, obviamente imperceptível ao público (Calazans, 2011).

Abre-se, por efeito, o entendimento de que o campo de produção artística tem seu próprio funcionamento, cujos agentes e instituições competem pela autoridade artística. Nessa dinâmica, a autonomia do campo compromete-se na medida em que o objeto na sua materialidade não é propriamente do artista, mas do conjunto dos produtores, críticos, colecionadores, intermediários e conservadores que se tornam os agentes da produção da obra de arte, submetendo os consumidores à crença no valor do artista e nos padrões estéticos segundo o que o campo da arte dita (Bourdieu, 2010). O campo oferece produtos que determinam o universo das experiências estéticas, como um efeito de imposição simbólica. Contudo, essa oferta não é um simples efeito da imposição que a produção exerce sobre o consumo, nem o efeito da demanda, mas o resultado das lutas de concorrência entre duas lógicas: a do campo de produção e a do campo de consumo. O acordo entre os produtores e o grupo de consumidores opera a demanda que as diferentes classes ou frações de classe mantêm com os bens de consumo materiais, ou culturais. Os consumidores identificam-se com os bens adequados à sua posição ou ao respectivo universo dos gostos de sua classe, porque os próprios são distintivos, como pinturas, filmes, galerias de arte, peças de teatro e vestuário.

De certa forma, o campo da arte – tal como um sistema simbólico (a apropriação dos bens econômicos ou culturais são lutas simbólicas) – não produz somente obras para o simples deleite, mas desempenha uma função distintiva para produzir os sinais distintivos de classe (Bourdieu, 2017). A harmonia entre oferta e demanda surge a partir de estratégias orientadas para um rendimento distintivo com base na posse de obras exclusivas, nomeadamente, bens de luxo ou no monopólio da arte legítima. Em matéria de bens culturais, como afirma Bueno (2005), a presença desses segmentos sociais, “onde o processo de distinção social não se realiza apenas pelo pertencimento às elites e grupos tradicionais locais, mas, cada vez mais, mediante estilos de vida construídos no fluxo da vida moderna” (p. 379), ou seja, compõe a classe social que reivindica a arte como instrumento para legitimar-se culturalmente. A distinção, portanto, se encontra no próprio interior da cultura, em que as frações de elite se diferem “pela espécie de capital que se encontra na origem de seu privilégio e por suas maneiras diferentes de diferir do comum e de afirmar sua distinção que lhe são correlatas” (Bourdieu, 2017, p. 240). Isso significa que não há uma só elite, mas várias e os capitais que cada qual manipula precisam ser traduzidos entre si para circularem entre essas elites.

As propriedades individuais são derivadas das posições objetivas que os agentes ocupam no espaço social. Por esse ângulo, mais do que pensar os atributos sociais distintivos, como recursos próprios da superioridade de seus membros, é preciso

compreender a posição social que possibilita aos agentes das classes dominantes significativos privilégios e recursos. Em vista disso, para compreender as posições objetivas no mundo social é necessário recorrer ao “inventário dos predicados pessoais” de uma dada classe, isto é, as informações e propriedades sociais do mundo social que constituem os indivíduos (Codato & Perissionoto, 2008, p. 11). Considerando os grupos que compõem a camada social detentora de diversos capitais, conforme a descrição anterior, o termo elites é o que parece melhor representar esse segmento.

Se for verdade que o significado expressa atributos de uma classe com significativo poder, indicamos “elites” (no plural) como sendo o melhor conceito para tratar das camadas que ocupam uma conformação dominante na sociedade, detentoras também de formas de capital que asseguram e sustentam os seus valores e estilo de vida (Bueno, 2005). O conceito de elites costuma ser empregado para se referir aos agentes que “ocupam posições que lhes permitem ter o controle sobre os recursos distintivos ou que gozam do acesso a estes recursos, independentemente se [...] constitui o indivíduo, o grupo ou a estrutura de relações” (Hey, 2017, p. 2). O conceito não se baseia somente no poder econômico, mas na reunião de diversos capitais essenciais para afirmação da posição de classe. Exemplo categórico de elites, são as intelectuais, políticas ou empresariais, cada uma compondo diferentes espécies de capital em relação ao valor que assumem na sociedade, entre elas, “a posse partilhada de propriedades sociais, as correlações entre o habitus, as práticas profissionais e os exercícios de poderes específicos” e, principalmente, os recursos e espaços sociais que conferem distinção e privilégios para o exercício de poder simbólico (Hey, 2017, p. 5).

O valor simbólico que esse grupo detém no mais elevado prestígio social alimenta, de certa forma, as expectativas coletivas, pois, é percebido pela sociedade como uma unidade. Na medida em que sua importância é socialmente reconhecida pelos outros, exerce influência sobre as formas de expressão e delibera a respeito da significação das peças de arte. Para sua diferenciação social, Bueno (2005) expõe que a estética possui uma importância decisiva na manifestação do capital cultural, por meio do ‘bom gosto’ no vestir, na forma de decorar os ambientes, no apreço pela arte e pelo belo. O efeito da posição dessas figuras de poder, destinados à recepção das obras no campo artístico, por adesão ou por recusa, liga-se ao movimento hierarquizado do próprio campo artístico. Os marchands e críticos, por exemplo, são o ponto central no mecanismo do mercado da arte, mas na cadeia de consumo de objetos artísticos, encontram-se a figura do colecionador, do diletante, tendo como curso final, o público (Cauquelin, 2005).

Diante disso, cabe esclarecer algumas das características desse grupo. Em primeiro lugar, o colecionador com “museus domésticos”, cujo colecionismo se revela no consumo ostentatório de obras e objetos de luxo adquiridos em leilões e antiquários (Bueno, 2005). Mediando o vínculo entre marchands e críticos, os colecionadores, no mercado moderno, “consomem imagens transgressoras como uma maneira de agregar valores intelectuais e inovadores, associados aos artistas, a suas vidas pessoais ou profissionais” (Bueno, 2005, p. 379). Mais ainda, transformam essa prática em condição e fonte de expressão de capital. No que lhe concerne, para o colecionador, “o gosto pelas obras depende em grande parte de seu ‘faro’ para as boas ‘tacadas’” (Cauquelin, 2005, pp. 49-50). Ao artista não necessariamente era oferecida ajuda financeira, mas fica evidente que grande parte das escolhas estéticas, definidas no mercado, resulta das pretensões do vínculo de mecenas e colecionadores, assegurando os traços e rumos da arte (Calazans, 2011). Em seguida, do conjunto de personalidades conforme a cadeia de consumo no mercado, os diletantes são considerados os conhecedores e bem informados dos ciclos da arte. Atraídos pela graça e prazer que uma obra proporciona, essa clientela vê que os benefícios da arte estão associados a uma reputação. Por último, no desfecho da corrente de consumidores da arte, o público é a classe que mais se mantém fiel à idealização que um bem cultural faz parte do conjunto dos valores de consumo. A ele compete o reconhecimento, a opinião, o boato e a totalidade do mecanismo (Cauquelin, 2005). Sem dúvida, a arte é um contínuo diálogo entre agentes consumidores de diversas naturezas, em que as relações que os unem têm duplo sentido, integrando a esse sistema sua autoridade e envolvimento: o colecionador transitando no mercado da arte como ser de negócios, os diletantes cotando locais de exposição, pintores reagindo às dinâmicas do campo, e por fim, o público, adequando suas ideias ao fluxo de valores que revestem um artefato cultural (Bastide, 2006).

Sob esse aspecto, para que essa hierarquia permaneça, as classes dominantes, com mais elevado conhecimento estético ou possibilidade de compreensão das experimentações artísticas, transformam o sentido da arte em significados e matérias novas, num gradual movimento de ruptura no campo artístico. Em outras palavras, a arte se converte em importante instrumento de legitimação cultural para uma classe social, manifestando seu domínio no “ciclo ininterrupto de rupturas estéticas com o objetivo de impedir que ‘as massas’ compartilhassem do mesmo gosto que os entendidos” (Calazans, 2011, p. 202).

Reciprocamente, a incompreensão de uma arte cada vez mais abstrata, afasta a maioria do público da apreciação verdadeira e espontânea da obra. Quer dizer, “quando um artista ou movimento torna-se mais facilmente assimilável pela multidão,

uma nova ruptura é formada, para recuperar a 'pureza original', isto é, para manter as 'artes maiores' como privilégio de um pequeno grupo" (Calazans, 2011, p. 202). Afinal, "nada determina mais a classe e é mais distintivo que a capacidade de constituir, esteticamente, objetos quaisquer ou, até mesmo, 'vulgares', [...], por exemplo, em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa" (Bourdieu, 2017, p. 13). Esta lógica relaciona-se, certamente, com o fato de tratar-se de uma ruptura com o cotidiano vulgar mediante o êxtase pelo sublime. Ocorre, porém, que as estratégias que visam transformar um estilo de vida em princípios estéticos são reservadas aos membros das classes dominantes e aos mais elevados profissionais da "estilização da vida", por exemplo, os artistas (Bourdieu, 2017).

Se nossa cultura concede à arte um papel superior, distinto e elitizante, significa que frequentar renomados espetáculos de dança, exibir em casa certas peças coloniais, pagar caro por notáveis obras de arte e presenciar inaugurações ou eventos culturais de pompa, "faz parte dos sinais exteriores de endinheiramento, mal disfarçados sob a máscara do refinamento cultural" (Coli, 2006, p.105). De modo geral, Bourdieu (2017) denota que, toda a relação com a obra cultural ou os bens de luxo, suscetíveis de serem apropriados, como a decoração de escritórios ou da sala de casa, confirma não só o deleite ao usufruir esses objetos, mas principalmente o pertencimento ao grupo dominante. Com efeito, o apropriar-se de objetos ou de obras de arte exclusivas significa que tal classe se vê detentora do gosto verdadeiro pelo objeto, na medida em que reifica o lugar secundário de todos aqueles desprovidos de recursos materiais e simbólicos a ponto de possuir obras. A compra de objetos artísticos, além de ser um testemunho do gosto pessoal, é uma forma de incorporar sinais distintivos e acumular símbolos de poder como se fossem naturais da cultura da classe à qual a pessoa pertence, portanto, é um testemunho da qualidade inata da pessoa. Desse modo, "os objetos dotados do mais elevado poder distintivo são aqueles que dão melhor testemunho da qualidade da apropriação, [...], porque sua apropriação exige tempo ou capacidades que, supondo um longo investimento de tempo, [...] não podem ser adquiridas às pressas ou por procuração" (Bourdieu, 2017, p. 263).

Percebe-se pelo exposto até aqui a relevância de considerar as operações fundamentais para melhor compreender o campo artístico, a saber, a análise do campo de criação cultural em relação ao campo do poder. Ou seja, a teia de instituições na qual circulam os poderes econômicos, políticos e culturais que as frações de elite reservam para si próprios; o exercício de traçar a topologia interna do campo de modo a desvendar a estruturação das relações que vigoram entre agentes e instituições, assim como a descrição da concorrência por legitimidade; e, por último, a verificação da construção das trajetórias sociais dos indivíduos (Wacquant, 2005). A arte é um

dos espaços mais inclinado ao aparecimento de figuras dispostas nessa estrutura, em que o poder na hierarquia do campo artístico, por sua origem, prestígio e de sua cultura, dirige as questões de interesse de todo um grupamento social.

## **Pedagogia Racional e as desigualdades iniciais diante da cultura artística**

Marca registrada das elites, a disponibilidade de tempo livre e a disponibilidade de ócio criativo torna-se requisito básico para apropriação do valor aristocrático e distintivo da arte na sociedade. Enquanto exercício de lazer, os marcos estéticos da arte refletem a aplicação e adesão a uma certa forma de ócio elegante. Entretanto, “esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre, não foi dado a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes” (Porcher, 1982a, p. 13). O campo das artes se destaca no contexto de realização do ócio. Alicerçado na antiguidade, o sentido do termo ócio foi recuperado na Grécia, *scholé*, com o qual se referiam às atividades não utilitárias, em que o ser humano podia se aprimorar, enriquecer e desenvolver sua mente da forma mais específica, diferenciando-se de outros seres. (Fernández de Arroyabe, 2018, p. 92)

Quer dizer, concretiza-se no âmbito do conhecimento, da reflexão e contemplação, da verdade, da busca pela beleza e bem, interessado trilhar o caminho da satisfação pessoal e social. Bourdieu (2001) também trata da *scholé*, referindo que nela se associam os pressupostos constitutivos da *doxa*, como o “tempo livre e liberado das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada com tais urgências e com o próprio mundo” (p. 9). Trata-se do tempo liberado das ocupações e das preocupações práticas, convertido nessa forma privilegiada, no lazer estudioso que constitui a condição, por exemplo, do exercício escolar e das atividades desligadas da necessidade imediata. É justamente na escolarização das elites que se percebe um processo intencional de transmissão e manutenção de privilégios sociais e, assim, uma estratégia mobilizada para legitimação individual e a definição dos destinos ocupacionais, retroalimentando capitais e fortificando disposições, *habitus*, por via dos quais se obtém sucesso pela aquisição de esquemas operatórios de pensamentos, proporcionando a reprodução de valores culturais (Torres & Pirani, 2014).

Vinculado ao exercício próprio da pessoa esclarecida, culta e sensível, as elites são formadas por indivíduos que detêm a capacidade para atingir a “felicidade que lhe é própria como ser dotado de inteligência e de liberdade para forjar a si mesmo”

(Fernández de Arroyabe, 2018, p. 92). Qualquer possibilidade de “interessar-se pela arte significa ser mais ‘culto’, ter espírito ‘mais elevado’, ser diferente, melhor que o comum dos mortais” (Coli, 2006, p. 105). As elites avistam na arte uma forma de certificar um saber, que pode ir de esquemas formais técnicos, até um entusiasmo refletido numa linguagem ostensiva, convertendo-se em qualidade de um comportamento refinado. Nota-se, na sua criação ou no seu consumo, que prevalece a ideia de a arte obedecer às leis sublimes e intocáveis, pautadas no dom espontâneo, natural e casual, em que os valores estéticos fazem parte do exercício aristocrático, portanto, fora das possibilidades da multidão (Porcher, 1982a). Assim, a sacralização da arte não só reveste a cultura como privilégio de nascimento, mas legitima um significado menos nitidamente decifrável e acessível, contribuindo para a consagração de uma ordem social (Bourdieu & Darbel, 2007).

É necessário lembrar que a sensibilidade estética, o talento, o interesse pela obra e a receptividade para a arte não é dividida por igual em todas as esferas sociais; sua complexidade não é dada a todos. Por isso, entre as classes mais baixas, tais características existem em proporção reduzida. Nas camadas dominantes, a soma dos estímulos auditivos, visuais e cinéticos propicia o desenvolvimento de certas disposições e aptidões para análise e síntese, seja por meio da frequência de exposições artísticas, aulas de canto, práticas rítmicas, ou pelo simples exercício de observação, até mesmo da abstração. Forquin (1982) afirma que a exposição às atividades artísticas, desde cedo, provoca verdadeira sensibilidade estética, ao “construir, produzir, elaborar no indivíduo essa peculiar espécie de aptidão que é a aptidão emocional, a aptidão de experimentar no contato com um objeto, com uma forma ou uma obra um tipo especial de emoção, chamando prazer estético” (p. 35). Pintar ou apreciar uma pintura, frequentar salas de cinema ou assistir a uma representação teatral proporcionam prazer, contudo, não é um prazer qualquer, é um prazer ocasionado por um comportamento cultural, uma inclinação para a arte. Dessa maneira, não há dúvida de que toda a prática cultural representa um fator altamente favorável para o desenvolvimento e produção da sensibilidade estética.

O contato com a arte difere segundo a classe social e, como resultado, aqueles que tiveram o contato mais cedo e prolongado, pela prioridade e precocidade da educação familiar, por razões extraescolares, têm vantagem no âmbito escolar (Porcher, 1982a). Devido à transmissão dos instrumentos legítimos de arte e ao modo de apropriação precoce, um dos mais seguros testemunhos de tal vantagem encontra-se no domínio da educação artística. Tudo leva a crer que a educação em arte aplica a sujeição a uma disposição natural, ou seja, “a ação educativa do sistema escolar tradicional só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre os indivíduos previa-

mente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com o mundo da arte” (Bourdieu & Darbel, 2007, p. 54). A arte é amplamente conhecida por seu aspecto misterioso, cujo talento e abertura para a atividade de criação e apreciação são encarados como inatos, isto é, “as classes favorecidas abundam em indivíduos detentores dessas capacidades; as classes sociais mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporção reduzida” (Porcher, 1982a, p. 14).

Dado que as marcas do discurso estético se constituem a partir da origem cultural, as crianças oriundas das classes dominantes têm seus atos valorizados pela escola, cujo espaço reduplica e sanciona o contato prévio com a cultura e a arte (Bourdieu & Darbel, 2007). No interior do meio escolar, “a inspiração, o dom, a sensibilidade imediata e espontânea” são conceitos que predominam na aprendizagem, reproduzidos ainda hoje na maior parte do ensino de arte, opondo-se a uma pedagogia racional (Porcher, 1982a, p. 14). Opondo-se justamente a ideologia do dom e do mérito pessoal, uma pedagogia do racional significa que a escola teria que dar margem a uma pedagogia metódica e progressiva, uma educação em arte específica, capaz de proporcionar, sem distinções, a ideia de qualquer objeto cultural. A possibilidade de acessar racionalmente a obra de arte conduz a ciência comumente nomeada como semiologia da imagem. Conforme Porcher,

ela parte de uma hipótese fundamental segundo a qual toda a imagem é uma mensagem produzida segundo um determinado código, e que, por conseguinte, ela diz alguma coisa de acordo com certas leis que podemos reencontrar e estudar. Assim como a linguística analisa as leis de funcionamento da linguagem, a semiologia da imagem tem por objetivo colocar em evidência as leis de funcionamento pictórico. (1982b, p. 190)

Para ser mais específico, a semiologia da imagem foi enquadrada como ciência, por isso, admite-se, mais uma vez, que a arte pode ser aprendida porque sua constituição obedece a determinados preceitos. Sendo assim, o que é indispensável na educação estética é mostrar o código cultural imbuído em toda obra de arte, já que a sua decifração exige o conhecimento da localização num contexto, segundo o qual ela foi produzida. As obras de arte estão inseridas em uma certa sociedade, são produtos de uma época, logo, o código cultural nunca é neutro e deve ser ensinado com todas as circunstâncias que o sustentam. De modo geral, “o que se procura não é o estabelecimento de uma classificação das atividades artísticas, e sim a formação do julgamento estético dos alunos, ou seja, a possibilidade de entregar-lhes os critérios de tal julgamento” (Porcher, 1982b, p. 193). Por esta razão, todo o processo de formação tem mais valor que a própria obra estudada, afastando a constatação de

que arte é difícil ou sem sentido e permitindo que as crianças passem a considerá-la como um objeto de estudo.

De acordo com Porcher (1982a), não quer dizer que por esse processo “a emoção artística seja um puro e simples movimento da razão; mas sim, apenas, que o processo racional constitui o único caminho pelo qual temos uma chance de conseguir que todo mundo possa ganhar acesso ao mundo da arte” (p. 17). É por isso que se impõe a necessidade de métodos pedagógicos que marquem o julgamento estético a partir daquilo que o fundamenta. Em outras palavras, ao invés de privilegiar normas de beleza pautadas na emoção estética ou nas vantagens iniciais diante da arte, pode se pautar na mensagem produzida segundo um determinado código. Neste caso, “o imediato é, na verdade, mediado, a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada”, com o objetivo de fornecer os meios de acesso à arte (Porcher, 1982a, p. 15). A instituição escolar, desde o ensino primário, pode priorizar métodos pedagógicos que assegurem a igualdade das oportunidades de modo a anular o baixo domínio estético nas atividades artísticas. Da melhor forma possível, a escola ainda é a mais adequada maneira de superar as desigualdades iniciais face à cultura, com especial atenção ao indiscutível peso do passado diante da arte. Deve-se, portanto, desvelar as condições sociais de acesso às práticas cultivadas, os condicionamentos ou limitações derivadas de determinadas disposições, “fazendo ver que a cultura não é um privilégio natural, mas bastaria que todos possuíssem os meios para que pudessem dela tomar posse” (Catani, 2017, p. 29).

Bourdieu e Passeron, em “Os Herdeiros”, de 1964, já apontavam que cada progresso no sentido da racionalidade real seria um progresso no sentido da equidade dos estudantes das diferentes camadas sociais. Seja no âmbito da explicitação das exigências recíprocas dos professores e estudantes, seja em uma melhor organização dos estudos, haveria um benefício real nesse esforço de levar a todos o “conjunto de ‘dons’ sociais que constituem a realidade do privilégio cultural” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 101). Para os autores, o ensino realmente democrático seria aquele que permitiria ao maior número de indivíduos a apreensão, no menor tempo possível, de aptidões que caracterizam a cultura escolar em dado momento. Opondo-se ao ensino tradicional ou o tecnocrático, a pedagogia racional poderia tentar neutralizar a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, por isso a relevância de uma sociologia das desigualdades culturais.

Pierre Bourdieu acabou sendo criticado por ser pessimista e pouco propositivo e que, portanto, lançar a ideia da pedagogia racional, sem diretrizes, contribuía somente em parte para debelar o problema. A isto retrocava o autor, a fim de esclarecer seu intento, que não era pedagogo e sim sociólogo, cabendo a ele desvelar a realidade

da ordem social, além de problematizar a produção da cultura, das práticas e saberes escolares. Ele o fez em vários momentos, deixando vasto e importante legado, além das possibilidades de inspiração decorrentes do contato com tais propostas, de onde poderiam derivar inúmeras outras ações educativas (seja em reflexões complementares ou no desenvolvimento de novas pesquisas, seja no repensar de práticas educativas no chão da escola ou na proposta e elaboração de políticas públicas voltadas para a educação).

Uma de suas contribuições para a organização do sistema educacional, além de uma forma de ficar evidente a proatividade teórico-metodológica de seu quadro de análise em direção a uma pedagogia racional, está no documento “Proposições para o ensino do futuro”, de que Bourdieu se encarrega da redação final em nome do Collège de France em 27 de março de 1985. Pode recuperar-se, igualmente, o texto de Bourdieu de 2000 que aparece no fascículo *L'inconscient d'école* (Inconscientes da escola), da Revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Neste texto, Bourdieu sustenta que o sistema de esquemas cognitivos, que estão no princípio da construção da realidade e que são comuns ao conjunto de uma sociedade e um dado momento, constitui o inconsciente cultural ou transcendental histórico que funda o senso comum, ou *doxa*. O inconsciente (ou transcendental) escolar seria então o conjunto das estruturas cognitivas que no transcendental histórico é imposto às experiências propriamente escolares. Essas estruturas cognitivas seriam comuns para todos os produtos de um mesmo sistema escolar ou, exemplificando de uma forma mais específica, seriam comuns para todos que ensinam e cursam uma mesma disciplina. Tais estruturas cognitivas são produtos de um trabalho explícito de inculcação cumprido pelo sistema de ensino. A questão aqui, para o autor, é que o inconsciente escolar é um arbitrário histórico que, pelo fato de ter sido incorporado e assim naturalizado, escapa às tomadas de consciência. Segundo Bourdieu (2013), a análise deste inconsciente deve priorizar o olhar sobre a relação pouco explorada entre as estruturas institucionais (a história das disciplinas, por exemplo) e as estruturas cognitivas ou, mais precisamente, sua objetivação nos saberes e conhecimentos. Tal análise seria também um caminho condutivo de uma racionalização pedagógica.

## Conclusão

Encontram-se na literatura, contribuições científicas que procuram mensurar o que fazem as elites transformarem o consumo de arte, julgada como digna de devoção, em elemento de distinção. Com o fim da ordenação pela linhagem da família, a possibilidade de crescimento na escala social se inscreve nas posições de poder

no espaço social, assim como, nas necessidades culturais. Considerando a arte intimamente ligada aos contextos culturais, em que nutre a cultura, mas também é nutrida por ela, os indivíduos dotados de condições para apropriação dos bens culturais consomem obras, eventos e espetáculos motivados por satisfazer demandas que surgem conforme se ascende na hierarquia social.

Desta visão decorre que cada objeto ou ato artístico consumido torna-se uma convenção, a partir do resultado de uma série de relações sociais, por vezes, muito além das aspirações do artista. Na esfera cultural, os usos concedidos aos objetos, a velocidade de troca e as práticas de aquisição da produção artística interferem na definição de pertencimento às elites. Não por acaso, a arte torna-se emblema de superioridade que a classe imprime a si mesma. As elites encontram na arte o verdadeiro espaço de domínio pela singularidade do modo de apropriação: ao apontar os movimentos de vanguarda, reconhecer a exclusividade do material artístico, na compra e uso das obras de arte, na busca pela admiração e ao compartilhar princípios de mesmo gosto. Essa lógica fica ainda mais evidente quando as frações de elite veem na arte a consolidação da segurança em si mesma, deslocando e restringindo a frequência da arte a um privilégio de classe. Compreende-se que as elites permanecem se valendo dos produtos simbólicos da cultura legítima para poder se afirmar enquanto classe demonstrando suas disposições cultas diante da sociedade.

Por essas questões, o mundo da arte é vivido como uma escolha dos eleitos, ratificado e reforçado pela estrutura social, cuja cultura é considerada inevitavelmente como uma encarnação do dom. Coloca-se claramente o problema da democratização da arte. Neste terreno, é necessário demonstrar que a escola tem um encargo expresso: terá de propor uma outra noção da estética se quiser proporcionar arte àqueles que provêm de ambientes socioculturais menos favorecidos. Em todos os setores da educação artística, os planos não podem sustentar a atividade estética conforme impressões ocultas percebidas nas atitudes dos meios dominantes. Ainda assim, seria lamentável reduzir a arte, suas causas e fundamentos a esses fatores. O objetivo primordial da escola é derrubar as barreiras imperceptíveis que separam os indivíduos pelas suas disposições e predisposições, já que não existe nenhum ensino que não possa aprender verdadeiramente de forma racional. Uma pedagogia racional na arte só tem sentido quando não é intuitiva e misteriosa ou quando não privilegia o meio sociocultural onde a riqueza estética e o acesso à obra são fecundos, mas quando tem um encaminhamento metodológico para o universo frequente de experiências musicais, visuais ou uma animação cultural dentro e fora de sala de aula, redefinindo os espaços escolares através da reivindicação do código da arte pelo hábito de percepção.

Ainda que a consagração de uma fração de elite desempenhe um papel mais complementar, difuso e superficial, passa despercebida a verdadeira essência da arte: a de instrumento de prazer e desfrute cultural inesgotável. Nesse sentido, como principal atalho para superar as desigualdades em matéria de acesso à arte considerada legítima, a escola pode se tornar a única capaz de promover uma verdadeira democratização, criando condições favoráveis, não só àqueles que se situam nas respectivas famílias de elite, mas para todos que não as encontram na origem social. Ao dar primazia ao papel imprescindível da escola na difusão artística, obviamente, Bourdieu esbarrou nas políticas públicas culturais e no próprio sistema de ensino que não dedica seu poder a superar as diferenças arbitrárias de legitimidade ou solucionar as desigualdades diante do acesso às obras de arte erudita (do ponto de vista da hierarquia cultural). Ao mesmo tempo, o sociólogo viu na educação artística a única solução possível, mas não só isso, em particular, entendeu que a relação com a obra também é uma competência fortemente ligada à ordem escolar, valorizada pela história, filosofia e literatura. As abordagens de democratização existentes, entretanto, podem não ser amplamente realizadas como projeto, mas devem ser pensadas continuamente, seja como estudo do processo histórico dos grandes entraves para a difusão artística, seja como reivindicação por políticas públicas passíveis de favorecer a mediação cultural.

## Referências

- Bastide, R. (2006). Problemas da sociologia da arte. *Tempo Social*, 18(2), 295-305.
- Bourdieu, P. (1985). Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport du Collège de France. Paris: Minit.
- Bourdieu, P. (2010). *O poder simbólico* (13ª ed.). Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2000). *L'inconscient d'école*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 35, 3-5.
- Bourdieu, P. (2001). *Mediações Pascalianas*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2013). O inconsciente da escola. *Pro-Posições*, 24(3), 227-233.
- Bourdieu, P. (2017). *A distinção: crítica social do julgamento* (2ª ed.). Zouk.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (2007). *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público* (2ª ed.). Edusp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. EDUSFC.
- Bueno, M. L. (2005). O mercado de galerias e o comércio de arte moderna: São Paulo e Rio de Janeiro nos anos 1950-1960. *Sociedade e Estado*, 20(2), 377-402.
- Calazans, D. (2011). *Elementos para uma sociologia das elites artísticas*. Tomo, 18, 197-214.
- Catani, A. M. (2017). Amor pela Arte (O): os museus de arte na Europa e seu público. In A. M. Catani et al. (Eds.), *Vocabulário Bourdieu* (pp. 28-31). Autêntica.
- Cauquelin, A. (2005). *Arte contemporânea: uma introdução*. Martins.
- Codato, A., & Perissinotto, R. M. (2008). Dossiê Elites políticas. *Revista de Sociologia Política*, 16(30), 7-15.

- Coli, J. (2006). *O que é arte* (15ª ed.). Brasiliense.
- Farthing, S. (2011). *Tudo sobre arte*. Sextante.
- Fernández de Arroyabe, M. L. A. (2018). *Ócio estético valioso*. Sesc São Paulo.
- Forquin, J-C. (1982). A educação artística - para quê? In L. Porcher (Ed.), *Educação artística: luxo ou necessidade?* (pp. 25-48). São Paulo: Summus.
- Hey, A. P. (2017). Elites, no plural. *Tempo Social*, 29(3), 1-8.
- Porcher, L. (1982a). Aristocratas e plebeus. In L. Porcher (Ed.), *Educação artística: luxo ou necessidade?* (pp. 13-23). São Paulo: Summus.
- Porcher, L. (1982b). Uma arte audiovisual. In L. Porcher (Ed.), *Educação artística: luxo ou necessidade?* (pp. 187-197). São Paulo: Summus.
- Torres, J. C., & Pirani, M. L (2014). Escolarização de elites na perspectiva das famílias. *Estudos de sociologia*, 19(36), 163-182.
- Wacquant, L. (2005). Mapear o campo artístico. *Sociologia, problemas e práticas [online]*, 48, 117-123.