

A escola e a função de legitimação social dos discursos filosóficos sobre a arte

Luís Gustavo Guadalupe Silveira

Instituto Federal do Triângulo Mineiro

luisgustavo@iftm.edu.br

Buscar compreender a especificidade do fenômeno artístico investigando somente seus elementos propriamente “estéticos”, recusando qualquer importância a elementos históricos ou sociais parece ser o traço característico de diversas teorias estéticas na Filosofia. Estas acabam por dificultar a compreensão dos vínculos reais da arte com a ordem social em que está inserida e do seu papel na manutenção ou na superação das relações de dominação. Colaboram, involuntariamente, para o fortalecimento de um discurso sobre a arte que contribui para a legitimação das hierarquias culturais e sociais estabelecidas e para sustentar práticas de formação cultural que mantêm e aprofundam as desigualdades sociais. Com uma abordagem distinta dessas teorias estéticas, Bourdieu tratou da legitimação cultural das desigualdades sociais, tanto por meio da investigação das práticas culturais quanto da análise das teorias sobre a arte, questionando princípios caros à Estética Erudita (autonomia da arte, genialidade da(o) artista, ideologia carismática, forma sobre conteúdo etc.). Acreditamos que o potencial crítico de autores como Marcuse, por exemplo, estaria comprometido por não haver uma problematização da questão crucial dos condicionantes sociais do *dom* artístico e da competência cultural, posto que ele trabalha a partir da noção de *autonomia da arte* sem questioná-la completamente e sem explicitar os condicionantes sociais da experiência estética que defende como autêntica. Diante do amplo universo de elementos que fazem parte dessa discussão, vamos nos concentrar aqui na questão do aprendizado dos códigos de decifração artísticos e da disposição estética dita legítima, em especial o que é realizado na instituição escolar.

Palavras-chave: Bourdieu, Disposição estética, Escola, Legitimação social.

Introdução

Buscar compreender a especificidade do fenômeno artístico investigando somente seus elementos propriamente “estéticos”, recusando qualquer importância a elementos históricos ou sociais, ou atribuindo a eles, quando muito, um papel secundário, parece ser o traço característico de diversas teorias estéticas na Filosofia. A arte é vista, desse modo, como uma esfera completamente desconectada do dia a dia, ou melhor, que *transcende* a vida cotidiana. O que equivale a dizer que essas abordagens não problematizam a noção de *autonomia da arte*, mas, antes, a pressupõe e, ignorando as condições sociais e históricas que tornam possível a experiência estética particular, contribuem para o fortalecimento da *ideologia da neutralidade* (ética e política) das obras de arte e da *ilusão da universalidade* dos princípios estéticos. Acabam por dificultar a compreensão dos vínculos reais da arte com a ordem social em que está inserida e do seu papel na manutenção ou na superação das relações de dominação.

Colaboram, ainda que involuntariamente, para o fortalecimento de um discurso sobre a arte que, segundo algumas críticas, contribui para a legitimação das hierarquias culturais e sociais estabelecidas. Discurso que, conforme argumentamos aqui, sustenta práticas de formação cultural que mantêm e aprofundam as desigualdades sociais.

Sob a ótica que chamamos aqui de “erudita”, as obras individuais são explicadas segundo sua forma e não pela sua função: *finalidade sem fim, conteúdo tornado forma, objetos criados por uma intenção exclusivamente estética*, que exigem uma *contemplação desinteressada* etc. Talvez se possa argumentar que muitas teorias estéticas não abordam elementos históricos e sociais porque isso fugiria do seu escopo original. Todavia, isso não elimina os problemas relativos ao impactos sociais tanto da arte quanto das teorias filosóficas sobre ela. Além disso, no caso das teorias filosóficas que pretendem compreender o papel social da arte, é legítimo questionar a coerência de seus fundamentos com os objetivos que almejam alcançar. Diante do amplo universo de elementos que fazem parte dessa discussão (artistas, mundo da arte, museus, crítica de arte, teorias e filosofias da arte, história da arte, obras, estilos etc.), e que por vezes são negligenciados mesmo nas teorias estéticas que investigam o papel social da arte, vamos nos concentrar aqui na questão do aprendizado dos códigos de decifração artísticos e da disposição estética dita legítima, em especial o que é realizado na instituição escolar.¹

Utilizamos como principal referência a abordagem *etnofilosófica* de Pierre Bourdieu (1930-2002), cuja obra tratou da legitimação cultural das desigualdades sociais, tanto por meio da investigação das práticas culturais quanto da análise das teorias sobre a arte. O autor defende que a compreensão do fenômeno artístico não é possível através de uma abordagem que isole e privilegie apenas um de seus elementos em detrimento dos outros. No caso da estética erudita, normalmente o foco recai sobre a obra e, secundariamente, o artista. Como exemplo desse tipo de discurso filosófico sobre o papel social da arte, traremos alguns pontos do pensamento de Herbert Marcuse (1898-1979), representante da Teoria Crítica. Seu *A Dimensão Estética* (1978), por exemplo, trata a arte preponderantemente por meio de referências a obras e artistas (Balzac, Brecht, Goethe, Mallarmé, Baudelaire, Beckett, Blake, Dostoievski, Shakespeare, Hugo, Kafka, Ibsen, Poe, Rimbaud, Warhol, Zola etc.), dando pouca ou nenhuma atenção aos outros agentes e instâncias.

A obra de Marcuse também nos interessa por sua importante presença no universo acadêmico, ou seja, escolar. Parte integrante da educação acadêmica, pois compõem o corpo do material “culturalmente digno” de ser ensinado e, pela ação pedagógica, por serem reconhecidos como “legítimos”, os discursos filosóficos sobre a cultura, como os de Marcuse, tendem a reforçar a relação

1 Para uma discussão mais ampla, ver Silveira, L. G. G. *Bourdieu e o papel de legitimação social do discurso filosófico sobre a autonomia da arte*. São Paulo: USP, 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. (2015).

erudita com a arte, posto que são fruto de uma relação socialmente privilegiada com a cultura. Por um lado, não se pode ignorar o potencial crítico desses discursos “privilegiados”: se a modernidade em geral é marcada pela negação de si própria, por que o discurso filosófico não poderia ser crítico de si mesmo? Mas, por outro, reconhecer esse “privilégio” não significa, como afirma Zuin² a propósito da crítica de Giroux à Escola de Frankfurt, “debilitar a concepção crítica” de seus autores, e sim explicitar suas limitações. De fato, o que observamos em nossos estudos é que esse potencial crítico estaria comprometido, pois esses discursos não problematizam a questão crucial dos condicionantes sociais do *dom* artístico e da competência cultural, pois trabalham a partir da noção de *autonomia da arte* sem questioná-la completamente e sem explicitar os condicionantes sociais da experiência estética que defendem como autêntica.

Bourdieu tenta abordar todos os elementos que constituem o fenômeno artístico por meio da sua teoria dos campos: o *campo* é um espaço competitivo composto por agentes que ocupam diferentes posições, definidas pelo grau de poder para determinar as regras e critérios que estabelecem o pertencimento ou não ao próprio campo e a esta ou àquela posição interna. As ações dos agentes são explicadas conforme a dinâmica de competição, que leva todos a buscarem as posições vistas como superiores a fim de gozar dos benefícios decorrentes desse pertencimento. Todos os campos (religioso, econômico, acadêmico, artístico etc.) à medida que se configuram enquanto tais, passam a possuir uma capacidade de autolegislação que, ao excluir do campo tudo que é estranho a ele, leva as ações e produções de seus agentes a possuírem características cada vez mais específicas e “depuradas” de influências externas. Entretanto, essa autolegislação não é sinal de uma autonomia absoluta, mas sim relativa, pois os campos não estão efetivamente dissociados uns dos outros e muitas vezes, na verdade, viabilizam a existência uns dos outros, ainda que indiretamente. Por exemplo, o caso das mudanças econômicas que tiveram lugar desde o Renascimento e que possibilitaram a autonomização do campo artístico. Aplicada ao âmbito cultural, essa teoria busca revelar a complexa rede de relações entre agentes (artistas, críticos(as), teóricos(as), professores(as) de arte, consumidores(as), diretores(as), editores(as), etc.) e instâncias culturais (museus, escolas, academias, universidades etc.), além da relação com outros campos (econômico, político, educacional etc.) que caracteriza a produção cultural a partir da modernidade e explica sua função social. Assim, para compreender os determinantes sociais do fenômeno estético, bem como o papel social do discurso filosófico sobre a arte, é necessário investigar as instâncias que garantem a produção de receptores dispostos e aptos a receber a cultura e também a produção dos agentes capazes de reproduzir e renovar essa cultura. É

2 Zuin, Antônio A. S. Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995. p. 168.

necessário analisar as relações desse campo com as instâncias de reprodução de, entre outras coisas, esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos (as escolas). No presente trabalho, tratamos da educação escolar, entendida como instituição de reprodução e legitimação de certa disposição cultural. De Bourdieu, além da teoria dos campos, destacamos noções como *habitus*, violência simbólica, capital cultural, entre outras.

Conflito e colaboração entre a escola e as esferas de produção cultural

Partindo do pressuposto de que a percepção das obras é algo que se aprende, e não uma habilidade inata, torna-se necessário compreender quais são as instâncias responsáveis pela reprodução da disposição estética erudita, como o código da arte é apropriado por certos indivíduos e quais são as implicações da distribuição socialmente desigual das condições de apropriação das obras de arte, incluídas por Bourdieu na categoria de *bens simbólicos*. Parte importante da apropriação dos códigos artísticos é garantida pelo sistema de ensino, instância de reprodução cuja ação de inculcação cultural é bastante intensa e prolongada a ponto de produzir agentes dotados de um *habitus* específico, entendido como um sistema de disposições duráveis, princípio de geração de práticas, aparentemente ajustadas ao contexto sem excluírem a mobilização de estratégias criativas pelo(a) agente, que resulta da interiorização de um conjunto de esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos. Bourdieu observou que a frequência das práticas culturais cresce em função do prolongamento geral da escolaridade e da intensificação do uso do sistema escolar pelas classes que já fazem uso dela.³

Entretanto, a despeito de atuarem de modo complementar, o campo de produção erudita e o campo das instâncias de conservação e de consagração da arte concorrem pelo monopólio do exercício legítimo da *violência simbólica*: “a imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.⁴ “Arbitrário”, pois a estrutura e as funções dessa cultura não se deduzem de princípios universais, físicos, biológicos ou espirituais – a estrutura e as funções da cultura não se unem por nenhuma relação intrínseca à *natureza humana* ou à *natureza das coisas* – a arbitrariedade reside no fato de a cultura ser socialmente construída, produto da história, e que tudo o que nela é necessário reside nisso. A relação entre quem produz arte e quem forma as pessoas que irão consumir arte é de oposição e disputa, mais que de harmonia e cooperação. Compete-se pela legitimidade e exclusividade dos juízos acerca do que é ou não é arte, quem é ou não é artista, etc.

3 Bourdieu, Pierre. A metamorfose dos gostos. In: *Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 177.

4 Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 17.

O sistema de ensino reforça a hierarquia das áreas, das obras e das competências culturais consideradas legítimas ao cumprir sua função de legitimação cultural, especialmente por reproduzir, com a delimitação do que *é* e o que *não é* digno de transmissão e aquisição, a distinção entre obras legítimas e ilegítimas e a abordagem legítima e ilegítima dessas obras. Das características do sistema de ensino que podem afetar suas relações com as outras instâncias do sistema de produção e circulação de bens simbólicos, a mais importante, de acordo com Bourdieu⁵, é seu ritmo de evolução muito lento, junto a uma inércia estrutural muito forte. Em parte, isso pode ser explicado pelo próprio processo escolar de consagração das obras, que as converte em *clássicos* ao inseri-las nos programas educacionais somente após a morte das(os) artistas e de uma série de provações e testes que levam muito tempo para se concretizar, “num processo muito semelhante ao da beatificação na Igreja Católica.”

Ainda que tenham um público muito restrito de teóricas(os), pesquisadoras(es), professoras(es) e universitárias(os) e, por serem filosóficos, aspirem ao “desinteresse” ou se outorgam finalidades “críticas”, acreditamos que os textos de Marcuse, a despeito de seu poder de negatividade ou de crítica da mercantilização da cultura, façam parte do sistema de ensino e tenham também a função de legitimadores culturais. Caracterizam-se inclusive pela defasagem temporal, sublinhada por Bourdieu como característica importante da relação entre a produção artística e a escola: *A Dimensão Estética*, obra publicada no final da década de 1970, estabelece critérios de autenticidade mais próximos aos da arte dos séculos XVIII e XIX, tais como distanciamento, beleza, representação ideal da realidade etc, do que com os critérios da arte que era produzida naquela década.⁶

Desse modo, apesar de disputar constantemente o monopólio de consagração das obras do passado e da produção dos consumidores culturais mais adequados com o campo da produção artística, o ensino também colabora para a reafirmação da autonomia desse campo ao contribuir para a defasagem entre a cultura *produzida* e a cultura escolar, ou seja, a cultura dos *não-produtores*. Contrariando a abordagem erudita que concede a autonomia absoluta e a independência que o campo de produção artística atribui a si mesmo, Bourdieu defende a importância de instâncias como o sistema de ensino para a manutenção da ilusão de uma autonomia absoluta da arte. Ironicamente, os indícios da relatividade da autonomia do campo de produção erudita manifestam-se com clareza nos vereditos das instituições de legitimação, tais como as escolas, por exemplo, mais capazes de parecer fundadas em um princípio de legitimidade exclusivamente cultural.

5 Bourdieu, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (Org.). *A Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 123.

6 Para mais detalhes sobre a visão de Marcuse sobre o caráter político da arte ao longo das cinco décadas em que aborda o tema, ver Silveira, L. G. G.. *Alienação artística: Marcuse e a ambivalência política da arte*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

Além da *defasagem temporal* entre a produção artística e a consagração escolar desta mesma produção, outro princípio de oposição entre elas é a já referida *pretensão ao monopólio da autoridade* sobre a arte. Isso é objeto de conflito, pois, à medida que o campo de produção erudita se torna mais e mais autônomo, as(os) produtoras(es) tendem a se conceber como as(os) “criadoras(es)”, únicas autoridades sobre as obras; assim, as(os) artistas resistem em reconhecer a autoridade institucional do sistema de ensino. Entretanto, tal relação é ambígua: se, por um lado, a(o) artista acusa as(os) professoras(es) de “prepotência” cultural, por outro, estão sempre atentas(os) aos vereditos acadêmicos, que são os consagradores de fato.⁷

É possível identificar esse conflito entre instâncias de legitimação (artistas *versus* vereditos acadêmicos) também nos textos de Marcuse quando este afirma que “a arte pode ser revolucionária se ela representa uma mudança radical no estilo e na técnica”, mas em seguida alerta que “a mera definição ‘técnica’ da arte revolucionária não diz nada sobre a qualidade da obra, nada sobre sua autenticidade e verdade”.⁸ Ou seja, o *estilo* é mais determinante que a *técnica*, pois é aquele que corresponde à *forma* artística. O simples uso da técnica, os critérios meramente artísticos nada dizem sobre a autenticidade da obra: fica implícito que não são as(os) artistas que decidem sobre a qualidade das obras, que é determinada, segundo o filósofo, pelo potencial que elas têm de subverter “a percepção e o entendimento”. Para avaliar este potencial, é necessário analisar a estrutura social contra a qual as obras são confrontadas e o tipo de realidade que deveria ser estabelecida em seu lugar. Tarefa filosófica, não artística, segundo Marcuse.

Como vimos, Bourdieu sublinha que o vínculo entre produção cultural e ensino não é meramente de oposição. Entre outros aspectos, ambas as esferas reforçam características umas das outras através de seu funcionamento próprio: a defasagem escolar que reforça a noção de autonomia artística; a explicitação dos princípios de criação por artistas e outros teóricos, que é um pressuposto da ação de inculcação escolar. O autor atenta para o fato de que esse processo de explicitação dos “esquemas inconscientes de expressão” e pensamento, que favorece a racionalização (parcial) com a qual opera o ensino, tem funções diferentes no sistema de ensino e no campo de produção: na academia, esse processo contribui para a *decodificação em retrospecto* de esquemas criativos obsoletos, e não para a *renovação* desses esquemas. O limite dessa racionalização, no caso do sistema de ensino, explica-se por ser ele uma das condições de sucesso da ação de inculcação pedagógica daqueles esquemas. Eis o paradoxo: a racionalização contribui para o retorno ao estado inconsciente, prático,

7 Bourdieu, 1982, p.127.

8 Marcuse, Herbert. *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. Boston: Beacon Press, 1978. p. x-xi, tradução nossa.

dos esquemas de expressão. Pois a ação pedagógica é capaz de comandar a prática inconsciente, pelo *habitus*, e inconscientemente, pela obediência a modelos explícitos.⁹

Escola e legitimidade cultural

A relação objetiva entre o campo de produção e o sistema de ensino é reforçada e ocultada por certos mecanismos sociais que asseguram uma “harmonia preestabelecida entre os postos e os ocupantes (eliminação e autoeliminação, pré-formação e pré-orientação familiares, cooptação de classe ou de frações de classe etc.)”.¹⁰ As diferenças culturais possuem uma função de legitimação das diferenças sociais, daí a necessidade da escamoteação dos processos que convertem as vantagens culturais em vantagens sociais. As instâncias de conservação cultural contribuem para a conservação social, por serem as depositárias e guardiãs da *legitimidade cultural*; no caso do sistema de ensino, particularmente através das diferenças que este reproduz e sanciona. Ao transformar classificações sociais em classificações escolares que são vividas como classificações de valor pessoal, o sistema de ensino identifica as dignidades escolares com a dignidade humana.¹¹

A *lei cultural*, definidora do que é ou não é legítimo em termos de cultura, submete a todas as pessoas e se impõe por sanções: materiais, como as que sujeitam os indivíduos desprovidos de *capital cultural* (títulos acadêmicos, obras de arte, atestados de conhecimento acadêmico, maneiras de ser, instrução, modos refinados etc.) nos mercados de trabalho e de matrimônios, ou simbólicas, como o ridículo atribuído pelos que são tidos como cultos às maneiras contrárias às de uma formação social dita excelente apresentadas pelos considerados incultos. Não há *contralegitimidade* isenta do reconhecimento da legitimidade que se recusa: assim, os membros das classes desprovidas da cultura legítima se veem como heréticos, não como cismáticos: “Tanto na usina quanto na escola que ensina o respeito pelos saberes inúteis e desinteressados [...], [os trabalhadores comuns] encontram a cultura legítima como um *princípio de ordem* sem necessidade de demonstrar sua utilidade prática para ser justificado.”¹²

Uma das funções do sistema de ensino é assegurar o consenso entre todas as frações das diferentes classes sociais sobre uma definição mínima do *legítimo* e do *ilegítimo*, do que é necessário saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser objeto de admiração e o que não é digno dela. Ou seja, o sistema de ensino ajuda a unificar o mercado de bens simbólicos e contribui para a

9 Bourdieu, 1982, p. 125.

10 Bourdieu, 1982, p. 127.

11 Bourdieu, Pierre. *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. p. 363.

12 Bourdieu, 2008, p. 361, grifos no original.

imposição da legitimidade da cultura dominante com dois tipos de ação, “não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem (para não falar das tradições regionais) e tendendo, por esta via a impedir a constituição de contralegitimidades culturais.”¹³

Os princípios das hierarquias de bens simbólicos ensinados (ou não-ensináveis) na escola e a petição de princípio implicada na hierarquização (“esta obra é melhor porque é superior”) não são contestados e são inconscientes porque o processo de inculcação que dissimula a arbitrariedade do que foi inculcado faz com que as diferenças resultantes da aplicação daqueles princípios sejam vividas como se estivessem *inscritas na natureza* dos objetos hierarquizados e como se fossem logicamente anteriores ao princípio de que, na verdade, são produto. A oposição entre legítimo e ilegítimo, comparada por Bourdieu à oposição entre sagrado e profano, no campo religioso, dissimula a oposição entre dois modos de produção: o legítimo, ou seja, o campo de produção que fornece a si mesmo seu próprio mercado e que depende, para se reproduzir, de um sistema de ensino que opera como instância de legitimação, e o ilegítimo, campo organizado em torno de uma demanda externa ao campo, considerada social e culturalmente inferior. No caso da produção ilegítima, pode-se citar como exemplo a chamada indústria cultural, submetida mais às demandas “externas” do mercado do que às demandas “internas” da produção artística.

Aprendizagem escolar e competência artística

Para Bourdieu, o que a relação, seja vulgar ou erudita, com a cultura torna irreconhecível não são as diferenças de classe, mas sim as *condições materiais de existência* que estão na base dessa relação. Essa ocultação acontece pois as diferentes disposições estéticas são apresentadas, pelo ponto de vista erudito, e vividas, tanto por quem detém quanto por quem carece da disposição legítima, como fundadas na *natureza*. Essa naturalização se dá em todas as instâncias em que se exercitam as disposições estéticas, a começar pelo aprendizado dos códigos artísticos que darão acesso às obras de arte, alcançando até os discursos teóricos sobre a arte. Por exemplo, quando Marcuse¹⁴ afirma que “para se conservar o conteúdo de conhecimento destas obras [autênticas], precisa-se de *capacidades espirituais* e de uma *consciência intelectual* que não estejam adaptadas ao modo de atuar e de pensar desejado pela civilização dominante”; ou, ainda, que “a sociedade bloqueou há muito tempo os *domínios espirituais* dentro dos quais essa cultura poderia ser entendida em seu conteúdo cognitivo e em

13 Bourdieu, 1982, p. 142

14 Marcuse, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. Tradução de Robespierre de Oliveira. In: _____. *Cultura e Sociedade*. Tradução de W. L. Maar, I. M. Loureiro e R. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 157 e p. 159-160, grifos nossos.

sua verdade determinada”, mas não discute, ao mesmo tempo, as condições e os determinantes sociais desses “domínios e capacidades espirituais”, contribui, no âmbito do discurso filosófico, para perpetuar a *naturalização* da percepção artística.

Bourdieu defende que a capacidade de compreender adequadamente as obras, que está na base do estilo de vida tido como superior, é desenvolvida de tal maneira que parece igualmente *natural*, pois seu caráter artificial se torna invisível nas duas instâncias responsáveis por sua difusão: a família e a escola. No primeiro caso, as regras da produção das obras são interiorizadas inconscientemente por meio da percepção repetida das obras, lentamente.¹⁵

Posteriormente e, em certa medida, simultaneamente, a educação escolar tende a favorecer a reapropriação, agora consciente, de modelos de pensamento, percepção ou expressão que já são dominados inconscientemente. A escola formula explicitamente os princípios da *gramática criadora* e fornece o material verbal e conceitual com o qual se pode nomear as diferenças que foram primeiro experimentadas instintivamente.¹⁶ O domínio, consciente ou não, dos princípios e regras de produção da obra permite apreender sua coerência e necessidade, num processo de reconstrução semelhante ao de quem cria. Se, por um lado, a escola dedica pouco tempo e pouca atenção ao ensino propriamente artístico (o que acompanha a desvalorização de toda atividade prática e técnica pelo ensino tradicional), por outro, tende a inspirar certa familiaridade com o mundo da arte, que constitui o sentimento de pertencer à classe culta, de se sentir como o destinatário legítimo das obras “que não se entregam a qualquer um” (novatos ou não-iniciados). Assim, a escola tende a cultivar também uma *disposição cultivada*, “atitude durável e generalizada que implica o reconhecimento do valor das obras de arte e a habilidade para apropriar-se dessas obras mediante categorias genéricas”.¹⁷

O sentimento de desprendimento diante do universo escolar, expresso, por exemplo, pela recorrente repugnância ao pedagógico por parte das pessoas e instituições eruditas e o desenvolvimento de um juízo de gosto “pessoal” são outros efeitos da instrução escolar: são livres para se emancipar das imposições escolares aquelas pessoas que assimilaram a cultura escolar a tal ponto que interiorizaram a atitude liberta da cultura escolar ensinada por uma escola tão imbuída dos valores das classes dominantes que reclama para si a “desvalorização mundana” das práticas escolares. A oposição entre a cultura *canônica*, estereotipada e rotinizada e a cultura *autêntica*, livre dos discursos escolares, só faz sentido para uma pequena minoria de pessoas cultas, para as quais a cultura é uma *segunda natureza*, que aparece como dom. Essa cultura “livre” (ou seja, isenta de referências a sua origem) é o valor supremo da classe burguesa. As pessoas cultas dessa classe pensam a salvação

15 Bourdieu, Pierre. Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. In: SILBERMANN, Alphonse et al. *Sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971. p. 62.

16 Bourdieu; Passeron, 1975, p. 56 e seguintes.

17 Bourdieu, 1971, p. 65, tradução nossa.

cultural (a arte dotada de poderes místicos capazes de “elevar” as pessoas até um estado de humanidade vista como pura e superior) sob a lógica da *predestinação*: virtude adquirida (na escola, em especial) é virtude desvalorizada.

Um ensino artístico que se reduz a um discurso sobre as obras (causa do status particular da obra de arte e da lógica específica da aprendizagem derivada desse status) é um ensino de segundo nível. Pois, assim como o ensino da língua materna, ele supõe, ainda que de forma quase sempre não-sistematizada, indivíduos dotados de uma competência prévia e de um capital cultural específico (experiências e conhecimentos, como visitas a museus, concertos, leituras etc.) distribuídos desigualmente entre os diferentes meios sociais – este sim, um aprendizado de primeiro nível. Além do capital cultural, a própria disposição dos membros das classes diante da cultura erudita é diferente: os integrantes das classes cultas se sentem obrigados a respeitar certas “obrigações culturais” como parte do *dever-ser* que compõe seu ser social.

Em sua modalidade predominante, uma das funções da comunicação pedagógica é transmitir o código das obras da cultura erudita e, simultaneamente, o código pelo qual ocorre tal transmissão. O domínio do código das obras não se adquire apenas por meio das aprendizagens não sistematizadas do cotidiano familiar, sendo necessário haver um treinamento organizado e metódico pela escola. Assim, a competência artística dos indivíduos em apreender as obras depende parcialmente do sistema de ensino.¹⁸ A intensidade e a modalidade dessa comunicação variam segundo a proximidade ou distanciamento entre a cultura do receptor (herdada da família) e a cultura erudita e os modelos linguísticos e culturais pelos quais a escola transmite essa cultura. Logo, indivíduos familiarizados com culturas diferentes chegam à escola com vantagens ou desvantagens diante da tarefa de se apropriar dos códigos eruditos. Somente a instituição escolar poderia “exercer a ação contínua e prolongada, metódica e uniforme de formação” capaz de produzir, em larga escala, compensando parcialmente a desvantagem inicial, “indivíduos competentes, dotados de esquemas de percepção, de pensamento e expressão que são a condição da apropriação dos bens culturais e dotados da disposição generalizada e permanente para apropriar-se desses bens que define a devoção cultural”.¹⁹ Poderia, mas em geral não o faz. Todavia, dada a forte dependência que o sucesso da ação pedagógica escolar tem em relação ao capital cultural herdado da família, o próprio Bourdieu sublinha a limitação que uma atuação “compensatória” da escola poderia ter para quem não é herdeiro da dita nobreza cultural. Essa limitação, que Rancière²⁰ interpretou equivocadamente como uma espécie de

18 Bourdieu, Pierre; Darbel, Alain. *O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2 ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007. p. 110.

19 Bourdieu, 1971, p. 67-68, tradução nossa.

20 Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3 ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13.

conformismo implícito diante da perpétua reprodução da violência simbólica, acreditamos ser na verdade um indício de que as causas da divisão desigual da competência cultural não se encontram apenas no sistema de ensino, que atravessam também o âmbito familiar, econômico e artístico, não havendo assim um tipo de ação ou reforma em apenas uma dessas instâncias capaz de reverter completamente esse quadro, como veremos mais abaixo. Cabe questionar, inclusive, a quem interessaria “compensar” e “reformular”, em lugar de “revolucionar”, a relação hierarquizada dos indivíduos com as diferentes manifestações culturais disponíveis.

Segundo Bourdieu, é inegável que a eficácia da ação formadora da escola é função do grau em que seus destinatários preenchem as condições prévias da recepção adequada: “À semelhança da pregação religiosa, a pregação cultural só consegue reunir as condições de êxito quando se dirige a convertidos.”²¹ De fato, a escola trata a competência cultural como desigualdade natural, de dom, e não como desigualdade socialmente condicionada, reafirmando assim as desigualdades daquela competência. A escola colabora para a manutenção da *ideologia carismática*, entendida como crença nos “poderes transmutadores” da arte, capazes de despertar as potencialidades ocultas das pessoas, crença que também pode ser encontrada em alguns discursos filosóficos sobre a arte, como no já citado *A Dimensão Estética*, de Marcuse.²² Tal ideologia se funda justamente na ocultação da relação entre a competência artística e a educação (familiar e escolar). A ideia aparentemente irracional de uma cultura “de berço”, de um dom cultural que a natureza dá a alguns e nega a outros, é inseparável da ignorância acerca das funções da escola, instituição que “transforma as desigualdades socialmente condicionadas diante da cultura em desigualdades de êxito, interpretadas como desigualdades de dons, que são também desigualdades de mérito”,²³ por meio de seus vereditos “irrepreensíveis”. Assim, apoiadas pela instituição escolar, “as classes privilegiadas da sociedade burguesa substituem a diferença entre duas culturas, produtos históricos das condições sociais, pela diferença de essência entre duas naturezas: uma natureza naturalmente cultivada e uma natureza naturalmente natural”²⁴ ao multiplicar as diferenças econômicas (a posse de bens materiais) pelas diferenças criadas pela posse de bens simbólicos (obras de arte, por exemplo) ou pela busca de distinções simbólicas no modo de usar tais bens – deslocando o princípio distintivo de classe da *economia* para a *cultura*.

Conclusão

Como então romper o ciclo que leva de *capital cultural* a *capital cultural*, já que a experiência

21 Bourdieu, 2007, p.137.

22 Marcuse, 1978, p.7, 44 e 72.

23 Bourdieu, 1971, p. 72, tradução nossa.

24 Bourdieu, 1971, p. 73, tradução nossa.

direta das obras da cultura erudita e a aquisição escolar da cultura estão submetidas às mesmas leis culturais que regem a emissão e a recepção das obras? Para romper esse ciclo, afirma Bourdieu, seria necessária a confluência de dois fatores: uma mudança radical da pedagogia, pois o ensino tradicional trabalha pressupondo a harmonia preestabelecida entre os conhecimentos prévios e os escolares, e uma mudança econômica, porquanto a ação pedagógica sozinha não seria suficiente – o capital cultural é uma forma transformada das condições econômicas, já que seu acúmulo e incorporação dependem de dinheiro e tempo. São essas mesmas condições econômicas que, garantindo distância com relação à necessidade material, tornam possível a disposição estética legítima. O gostar da cultura erudita, portanto, está duplamente ligado às condições econômicas.²⁵

Assim, a questão do acesso à cultura erudita corrobora outra tese de Bourdieu, mencionada anteriormente, segundo a qual quanto mais autônomo se torna o campo da arte, mais ligado ele fica aos outros campos. Aqui, no caso, sua conexão com o campo econômico está em evidência: quanto mais o acesso ao universo artístico depende de uma disposição estética, entendida como domínio e reapropriação acadêmica dos códigos e também determinada postura em relação ao lazer e à cultura etc., cada vez mais distante da disposição engendrada por condições de uma vida preocupada com a satisfação das necessidades materiais, mais essa disposição se concentra nas mãos de um grupo cada vez menor de pessoas, concretamente capazes de ignorar aquelas necessidades por já as terem conquistado. Uma disposição, que para existir depende de um determinado contexto econômico, garante a manutenção desse mesmo contexto, paradoxalmente, por não exibir nenhum traço dessa dependência. A autonomia dos campos permite que eles se comuniquem mais diretamente e, ao mesmo tempo, menos explicitamente. E, como estamos apresentando agora, além dos campos artísticos e econômicos, há também outro campo crucial para a manutenção do ciclo supracitado: o campo acadêmico.

Ao contrário daqueles, como Zuin²⁶ que criticam Bourdieu por pintar um retrato simplesmente “reprodutor” da instituição escolar, acreditamos que sua análise do funcionamento do sistema educacional, ao colocar em evidência uma das principais funções exercidas por ele, ou seja, a de consagrar as diferenças socialmente condicionadas tratando-as como desigualdades de dons naturais de maneira tida como neutra e irrepreensível, pode contribuir para romper o ciclo que leva de capital cultural a capital cultural por fornecer uma base lúcida para práticas educacionais e culturais opostas às práticas reprodutoras. Explicitar o que funciona especialmente por estar oculto é uma ação eminentemente crítica, pois ataca aquilo que permite à cultura exercer sua função ideológica: o esquecimento, dissimulação e negação do “laço ao mesmo tempo evidente e oculto entre

25 Bourdieu; Darbel, 2007, p. 53.

26 Zuin, 1995, p. 162.

ANAIS do COLÓQUIO INTERNACIONAL ESTÉTICA E EXISTÊNCIA
Ano 5 – 3ª Edição

a cultura e a educação”²⁷. Discordamos, assim, daqueles que, como Giroux, afirmam que as “chamadas teorias da reprodução, [...] são excepcionais em denunciar as relações de dominação e exploração material e espiritual, mas também insuficientes em oferecer subsídios teóricos que fundamentem a formação de representações e práticas sociais contra-hegemônicas”.²⁸

27 BOURDIEU, 1971, p. 72, grifo no original, tradução nossa.

28 ZUIN, 1995, p. 163.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. Cotejada com *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2007.
- _____. A metamorfose dos gostos. In: *Questões de Sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 169-180.
- _____. Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. In: SILBERMANN, Alphons et al. *Sociologia del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971. p. 43-80.
- _____. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (Org.). *A Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 99-181. Cotejado com
- BOURDIEU, Pierre. Le marche des biens symboliques. In: *L'Année sociologique*. Université Paris-Sorbonne, Paris, 1971, p. 49-126, v. 22.
- _____; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____; DARBEL, Alain. *O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2 ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Tradução de Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MARCUSE, Herbert. *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press, 1969.
- _____. Comentários para uma redefinição de cultura. Tradução de Robespierre de Oliveira. In: _____, *Cultura e Sociedade*. Tradução de W. L. Maar, I. M. Loureiro e R. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 153-175. v. 2.
- _____. *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. Boston: Beacon Press, 1978.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3 ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. *Alienação artística: Marcuse e a ambivalência política da arte*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- _____. *Bourdieu e o papel de legitimação social do discurso filosófico sobre a autonomia da arte*. São Paulo: USP, 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ZUIN, Antônio A. S. Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995. p. 151-176.