

CRONOLOGIA DA DEPENDÊNCIA*

Ana Mae Barbosa**

A falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o "novo". Tudo o que é considerado novidade é adotado entusiasticamente. Objetivos, métodos e estratégias supostamente "novos" vêm sendo sucessivamente introduzidos nas aulas de arte sem que haja qualquer preocupação com sua inter-relação. Novos objetivos têm sido propostos sem a necessária renovação, continuando-se a usar irrefletidamente métodos relacionados com objetivos formulados por períodos culturais anteriores e vice-versa. Esta falta de estrutura interna no ensino da arte, ensino este que se pretende inovador, está levando a uma concepção de arte como *nonsense*, uma espécie de fazer sem intenção.

Numa entrevista em jornal, uma garota de catorze anos assim descreve sua aula:

"Ela [a professora de arte] manda a gente ir fazendo, e a gente vai fazendo do jeito que ela manda. Num dos trabalhos, ela mandou a gente amassar uma folha de papel celofane para depois desamassar e colar numa superfície de cartolina. Quando eu aprontei, ela achou bonito. Mas ela sabe o que é, eu não."¹

A escola desta aluna, o Colégio Gilberto Amado, é considerada, ou pelo menos era considerada na época (1976), uma escola-modelo no Brasil.

Como se vê, um conteúdo moderno é usado através de um método tradicional, uma espécie de *magister dixit*, como consequência da ausên-

cia da inclusão do "objetivo no processo da experiência"². Se um objetivo é exterior a uma atividade, a atividade não consegue por si mesma "expandir a extensão e a acuidade da percepção do significado"³.

Os arte-educadores "modernos" no Brasil vêem os objetivos da educação artística como uma espécie de determinação burocrática a ser obrigatoriamente incluída em projetos escolares, sem que tais objetivos mereçam ser postos racionalmente em operação. Como resultado, desenvolveu-se nas aulas de arte algo como uma colagem desconexa e irrefletida de atividades, baseada numa oscilação, sem planejamento, entre o desenvolver habilidade e o *laissez faire*.

Paradoxalmente, a ansiosa busca pelo novo resulta em "tudo igual" nas aulas de arte. O estilo da arte escolar é o mesmo, tanto em escolas particulares quanto públicas, apesar do uso de material mais diversificado nas primeiras. As atividades são em geral centralizadas em trabalhos de ateliê e subordinadas ao mesmo uso pseudo-original de sucata, aos mesmos temas convencionais, aos mesmos símbolos culturais e comerciais (Natal, Dia das Mães, etc.), à mesma relação, supostamente nova, entre expressão corporal e expressão pictórica ou expressão plástica e dramatização, usando-se exercícios semelhantes ou, ainda, subordinadas à mesma relação superficial entre música e artes visuais, reduzida a uma suposta representação gráfica da música e dos sons.

Por outro lado, ganham força correntes conservadoras do ensino de arte, representando antes uma continuidade que uma reavaliação do século passado⁴. Assim, persiste a utilização de material como livros

* Transcrito de: BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e Colagem*; Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo, Cortez/Autores Associados, p.9-25.

** Professora da Faculdade de Comunicações e Artes da USP.

¹ "Risonha e Franca". In: *Opinião*, 12 de março, 1976, p. 4. Rosângela, 8ª série, Colégio Gilberto Amado, Rio de Janeiro.

² DEWEY, John. *Democracy and Education*, New York, The New York Press, 1966. p. 122.

³ Idem, *ibidem*, p. 123.

⁴ Um caso de reavaliação se configura nas experiências com cópia nas aulas de arte nos Estados Unidos, depois dos comentários favoráveis e justificativa teórica a respeito, feitos por Gombrich e Quantin Bell na revista *Critical Inquiry*.

para colorir e de conteúdos como figuras e ornamentos geométricos (rosetas, frisas, repetições horizontais e verticais).

Apesar de sua inadequação contemporânea, essas atividades mantêm pelo menos coerência interna com os conceitos tradicionais de arte que as geraram, coerência não verificada entre os adoradores do "novo". Esta presença ostensiva do conservadorismo no ensino da arte é mais fácil de combater, por ser claramente comunicada e abertamente declarada. O pior problema são os mascaramentos modernos do conservadorismo.

Os professores de arte, escravizados pelo "novo", estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica.

Tornou-se prática comum submeter os estudantes, através de "modernos" livros didáticos, a métodos conservadores que invocam objetivos novos e usam novas figuras de linguagem na apresentação, em geral linguagem do dia-a-dia ou mesmo gíria. Por exemplo, em um livro de educação artística para a sexta série, é proposto um exercício de ampliação de figuras com o intuito de desenvolver a percepção. Iludidos pela apresentação gráfica do livro, moderna e atraente, e pelo convite coloquial ao trabalho: "Vamos brincar de máquina fotográfica", os professores vêm aceitando como novos, exercícios deste tipo.

Desconhecem que tal método de ensino de desenho foi introduzido no Brasil já no Século XIX, sob o antiquado nome de rede estilográfica. Baseia-se numa concepção da percepção visual como uma função mecânica do olho, identificando percepção visual com imagem na retina, concepção que experiências científicas realizadas no Século XX demonstraram ser falsa.

Por outro lado, esse tipo de exercício concebe a arte como mera reprodução de formas. Enfim, trata-se de um exercício de coordenação entre o olho e a mão. Deveria ser rejeitado, não por ter sido empregado no Século XIX, mas porque lhe faltam validade científica e correspondência com a estética contemporânea. Recusar métodos porque foram

usados anteriormente, embora estejam positivamente relacionados com funções mentais que visamos desenvolver, seria um outro aspecto da falsa concepção do "novo".

Além da falta de conhecimento teórico que dificulta a ação e a avaliação da prática, a falta de conhecimento histórico é responsável pela ansiedade do novo que domina grande parte dos melhores professores de arte no Brasil. Como resultado dessa ansiedade, a idéia do "eu fiz isso primeiro" é uma forma provinciana de briga entre arte-educadores. Esta disputa, baseada na falsa crença de que está se construindo uma abordagem autóctone para a arte-educação, a qual independe de conceitos importados, representa também uma concepção falsa do ponto de vista teórico, sociológico e, principalmente, histórico.

Nossa experiência histórica mostra que, num país econômica e politicamente dependente, o sistema educacional é um reflexo dessa dependência. Como sabemos, o conceito de dependência é mais adequado à caracterização da sociedade brasileira que o fluido conceito de "terceiro mundo" ou o conceito artificialmente esperançoso de um "país em desenvolvimento".

O conceito de dependência supõe a existência de uma "metrópole", ou de nações "centrais" (André Frank, 1969), que dominam e exploram os países periféricos.

Devido a uma condenação internacional da colonização direta depois da II Guerra Mundial, os países periféricos passaram a ser explorados mais sutilmente através da dominação, pelas metrópoles, de seu sistema de produção e de distribuição.

A dependência, originalmente apenas uma relação econômica internalizada, converteu-se numa qualidade que caracteriza todas as instituições sociais.

O sistema educacional é dependente como consequência da dependência geral da sociedade a que serve, e torna-se um instrumento de manutenção da situação de dependência. De acordo com Carnoy, "grupos centrais na metrópole transmitem modelos a grupos dominantes nos

países periféricos, os quais estabelecem o padrão do modelo educacional, de maneira a limitar a possibilidade de emergência de novas formas de desenvolvimento institucional"⁵.

Assim, através da educação, os mesmos valores e aspirações já alcançados por sociedades independentes são transmitidos às sociedades dependentes, impedindo-se com isso que formem seus próprios valores. Criam-se necessidades e demandas artificiais para garantir o mercado de produtos estrangeiros e distantes *ways of life*.

É evidente que, "quanto mais o cidadão é treinado para o consumo de pacotes, isto é, de mercadorias e serviços previamente embalados e ideologicamente acondicionados, menos eficaz ele se torna para delinear e transformar seu meio ambiente"⁶.

Com efeito, essa estrutura de dependência que manipula o sistema educacional gerou uma alienação cultural na América Latina que se manifesta no copiar tudo da metrópole desenvolvida.

Tornamo-nos realmente incapazes de modelar nossa cultura, porque não somos livres para determinar nosso próprio sistema de valores. Somos oprimidos não apenas por modelos estrangeiros mas também por julgamentos e aprovação de fora; e a metrópole valoriza apenas as tendências que auxiliam a manutenção de seus interesses ou, pelo menos, as experiências controláveis. As soluções empacotadas ou mesmo dependência em termos de aprovação, implicam uma renúncia da consciência social.

Nossa consciência social tem sido há tanto tempo escravizada por modelos educacionais vindos de fora, que sofremos atualmente de uma espécie de amnésia crítica. Aquilo que aceitamos como modelos nacionais, na verdade encobre raízes estrangeiras que não percebemos. Os professores são, inconscientemente, os veículos que cristalizam o comporta-

mento, o pensamento e o desenvolvimento institucional para garantir a continuidade da dependência. Um mascaramento deliberado da influência externa feito pelos ditadores educacionais obtém sucesso graças ao sufocamento da consciência crítica dos professores.

O professor de arte acredita facilmente que somos nós os criadores de nossos próprios modelos, porque aqueles que o afirmam são os mesmos que procuram disseminar a idéia de "nacionalismo" exaltado. Contudo, tal "nacionalismo" representa uma regressão ao ufanismo do começo do século: a exaltação da beleza natural do Brasil, a glorificação da terra e de seus heróis oficiais. Por exemplo, através da inclusão do Folclore como requisito compulsório no currículo mínimo de Educação Artística ao nível de graduação, espera-se que este mesmo currículo receba validade "nacionalista".

"O nacionalismo pode ser um libertador"⁷, ou seja, a força que destruirá o passado colonizador e projetará o país no futuro, porém, apenas se essa força aflorar de uma consciência social, baseada numa análise diacrônica e sincrônica da "realidade" brasileira. Um certo nacionalismo superficial e ilusório vem limitando a consciência social a *slogans* tais como "Brasil Grande", a premiação de cocos em exposições de arte e a piadas xenófobas.

Os líderes educacionais, a fim de alimentar o nacionalismo superficial incutido no povo pelo grupo dominante a que servem, freqüentemente distorcem as origens estrangeiras reais e os mecanismos multinacionais do sistema educacional com o intuito de conquistar a simpatia dos professores. Em dezembro de 1976, participei de um encontro nacional de Educação Artística, onde um importante legislador educacional, um dos responsáveis pela reforma educacional de 1971, manifestou sua aparente rejeição à educação norte-americana através de frases irônicas e sarcásticas, apenas para impressionar a audiência. Todavia, a reforma educacional de 1971, pelo menos no que diz respeito ao conteúdo, é uma cópia simplificada do modelo americano, o que vem sendo estra-

⁵ CARNOY, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York, David McKay Co. Inc., 1974. p. 55.

⁶ ILLICH, Ivan. *Celebration of Awareness*. New York, Doubleday, 1970. p. 161.

⁷ BURNS, Bradford. *Nationalism in Brazil: a Historical Survey*. New York, Frederick A. Praeger, 1968. p. 145.

tegicamente ocultado ao grande público. Essa conferência fora organizada para propaganda e defesa da reforma educacional de 1971 e do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística (1973) entre os representantes de universidades, faculdades e departamentos de Educação Artística das Secretarias de Educação de todo o país. Porém este objetivo não foi declarado. Não seria exagerado dizer que a maioria dos professores que assistiram à conferência se convenceram do nacionalismo de nosso sistema educacional.

Ser nacionalista significa não aceitar a realidade?

A realidade é que a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora. Ainda assim, toda escola particular no Brasil e a maioria dos professores de arte, mesmo no sistema público, procuram mostrar ansiosamente que estão usando métodos criados por eles próprios, ou pelo menos modificados por eles. As modificações nunca são estruturais, mas sempre insignificamente periféricas e algumas vezes meras reduções de modelos estrangeiros. No último semestre tive uma aluna que ensinou arte durante oito anos numa escola experimental de São Paulo, e nunca se dera conta de que nela se seguia o modelo da escola de Sèvres, na França. Pensava que a experiência era de origem exclusivamente brasileira.

O primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência. "Aqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação", deviam adotar um conceito dos homens "como corpos conscientes" e da "consciência como consciência intencionada ao mundo"⁸. Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir na análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger⁹, "necessariamente tem que ser histórica", porque apenas a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional, detectando

⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. p. 77.

⁹ BERGER, Manfred. *Educação e Dependência*. Porto Alegre, Difel, 1976. p. 334.

os agentes controladores e desvendando os caminhos da "invasão cultural".

As análises existentes sobre o sistema educacional brasileiro provam, por exemplo, que as soluções vindas da França, dos Estados Unidos ou da Inglaterra implicam o mesmo grau de renúncia da consciência social. Porém, a falta de consciência histórica está levando os intelectuais e professores de arte brasileiros a supervalorizarem a influência francesa ou inglesa como uma maneira de minimizar o valor da cultura americana, como uma estratégia de luta contra esta influência. Contudo, a respeito de invasão cultural, concordo com Donald Swift: "Não podemos aceitar distinções qualitativas entre culturas"¹⁰, e com Carnoy, que afirma: "Descolonização ou libertação exige luta social e pessoal, o que requer muito mais do que o simples recolher uma bandeira e hastear outra"¹¹.

Esta atitude representa apenas uma manifestação de autodesvalorização dos oprimidos. Eles são incapazes de lutar com seus próprios instrumentos culturais porque estão convencidos de sua inferioridade cultural. "De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não valem nada, que não podem saber (...), terminam por se convencer de sua incapacidade."¹²

Estou convencida de que não podemos viver em isolamento como querem alguns nacionalistas românticos, mas, por outro lado, não podemos admitir passivamente modelos educacionais ditados por autoridades culturais estrangeiras, baseados em interesses econômicos e/ou políticos alheios às nossas necessidades. Se uma sociedade dependente, tal como a sociedade brasileira, não pode ter um modelo educacional peculiar ao Brasil, estamos diante da tarefa de lutar, ao menos, por nossa sobrevivência cultural.

Presentementé, esta luta significa, a meu ver, despertar a consciência

¹⁰ SWIFT, Donald & Anthony. *Sociology, Equality and Education*, New York, Barnes and Noble, 1976. p. 35.

¹¹ CARNOY, Martin. op. cit., p. 20.

¹² FREIRE, Paulo. op. cit., p. 54.

para captar a natureza e as implicações dos modelos adotados da metrópole e para entender nossas especificidades culturais e nossa herança institucional. De posse deste conhecimento ou compreensão, poderemos tentar produzir transformações na "aplicação" ou operacionalização dos modelos estrangeiros, para que possamos adquirir controle sobre a influência.

Portanto, o quadro abaixo, em que procuro determinar uma cronologia do ensino de arte no Brasil, deverá ser entendido como um esforço voltado para a "conscientização" do passado com referências ao presente. Por isso, esta análise baseia-se na internalização do fenômeno de dependência e de "invasão cultural". Por outro lado, a determinação e caracterização dos períodos da arte-educação no Brasil requerem o confronto com o desenvolvimento da educação geral de que a arte-educação artística é um subsistema.

ARTE-EDUCAÇÃO

1549-1808

Desenvolvimento de um modelo artístico nacional baseado na transformação do Barroco Jesuítico vindo de Portugal. Período caracterizado pelo ensino em oficinas de artesãos.

1808-1870

Influência francesa. Modelos impostos pela Missão Francesa. O Barroco Brasileiro é substituído pelo Neoclassicismo e a concepção popular de arte de então é substituída por uma concepção burguesa. O "aprendizado através do trabalho" do primeiro período foi substituído por árduos exercícios formais. Nas escolas secundárias dominavam o retrato e a cópia de estampas. Usavam-se os mesmos métodos nas escolas elementares particulares. A atividade artísti-

EDUCAÇÃO GERAL

1549-1759

Dominação jesuítica, "paideuma" portuguesa.

1759-1808

Primeiras tentativas da Reforma de Pombal (influenciada pelo Iluminismo).

1808-1870

Influência britânica, que sucedeu à exploração econômica britânica.

1. Fundação do Colégio Pedro II de educação secundária segundo o modelo das Public Schools inglesas, com grande ênfase numa disciplina rígida (moral e intelectual) e nos estudos clássicos. Sua clientela era em geral do tipo "classe alta, e às vezes o próprio Imperador assistia aos exames finais: uma grande distinção. Esta escola estabeleceu o modelo

ca não era incluída nas escolas elementares públicas.

1870-1901

Período de intensa propagação a respeito da importância do ensino do desenho na educação popular, feita pelos liberais, que colocavam o desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária, baseados, principalmente, na influência de Walter Smith. A intenção era copiar os modelos americanos, ingleses ou belgas sem qualquer preocupação com a cultura nativa.

Discussão na Escola de Belas-Artes entre correntes positivistas e liberais de ensino de arte.

Vitória do liberalismo na reforma republicana da Escola Nacional de Belas-Artes (1890: reforma Montenegro).

1901-1914

Princípios liberais são institucionalizados na escola secundária através do Código Fernando Lobo, a reforma educacional de 1901.

Realização das idéias propostas no período anterior.

1914-1927

Influência da pedagogia experimental. Primeiras investigações sobre as características da expressão da crian-

para as escolas secundárias da nação por quase um século.

2. A primeira tentativa de organizar as escolas públicas elementares que adotaram o método Lancaster surgido nas escolas britânicas de Lancaster e Bell (1798) para crianças pobres.

1870-1901

Período de luta contra a escravidão e monarquia, marcado pela fundação do Partido Republicano (1870). A crítica social incluía duras críticas à educação da parte de ambas as correntes engajadas na luta: Liberalismo e Positivismo. Reforma republicana da educação geral baseada no Positivismo e na influência francesa (1890: reforma Benjamin Constant). Início da influência americana (transcendentalismo, objetivação de Calkins, etc.).

1901-1914

Os princípios positivistas continuam a orientar a educação geral, sendo entretanto substituídos progressivamente por modelos implantados por escolas de missionários americanos que passaram a influenciar decisivamente a legislação educacional brasileira.

1914-1927

Influência da pedagogia experimental. Reconhecimento da criança como um ser humano com caracterís-

ça através do desenho. Uso do desenho como teste mental. Valorização da livre expressão da criança como um instrumento de investigação de seus processos mentais (inteligência, tipologia psicológica), não como uma atividade considerada em si mesma importante. Concepção do desenho da criança como um produto interno que reflete sua organização mental, porém como um desvio artístico, uma imperfeição formal e uma representação inadequada, mas autocorrigível. Primeiras condenações aos modelos impostos à observação, permitindo-se à criança procurar seus próprios modelos a partir de sua própria imaginação.

1927-1935

Despertar da modernidade, repercussão da Semana de Arte Moderna na Educação Artística através de:

1. artigos e atividades sob a direção de Mário de Andrade, que conduziu investigações sobre a arte da criança no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo;
2. cursos dirigidos por Anita Malfatti nos quais tenta desenvolver os métodos aprendidos com Homer Boss. Influência de John Dewey. Equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino de arte centrado em conteúdos (Theodoro Braga) e a idéia da universalidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio). Renovação feita por Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas-Artes.

1935-1948

Primeira tentativa de se estudar a arte da criança na universidade: curso de

ticas próprias e não como um mini-adulto. Aceitação da necessidade de se submeter o ensino à maneira pela qual a criança reage ao mundo. Interesse pela psicologia do desenvolvimento e pela metodologia. Influência de Wundt, Lay, Neumann, Hall e Thorndike. Primeiras investigações e medição da memória visual, da atenção, da associação mental, da sensibilidade tátil e muscular, etc.

1927-1935

Despertar da consciência nacional. O Movimento da Escola Nova deflagra reformas educacionais com o objetivo de democratização da sociedade, para a superação do sistema oligárquico. Despertar das preocupações com a necessidade de se adaptar modelos estrangeiros (Dewey, Decroly, Claparède) às condições nacionais. Período de grandes reformas em todos os estados brasileiros (Francisco Campos, Minas Gerais; Fernando de Azevedo, Distrito Federal; Atílio Vivacqua, Espírito Santo; Carneiro Leão, Pernambuco; Lourenço Filho, São Paulo, etc.).

1935-1948

A ditadura de Getúlio Vargas afasta o grupo da Escola Nova da liderança

Mário de Andrade na Universidade do Distrito Federal. Nas escolas, elementares e secundárias, diluição dos métodos propostos pelo Movimento da Escola Nova. Sensível redução do interesse pela arte-educação, comprovada pela diminuição de artigos e informações sobre o assunto nos jornais diários e nos jornais sobre educação e pela valorização de estereótipos nas salas de aula.

1948-1958

Supervalorização da arte como livre-expressão e aceitação da arte na educação como atividade extracurricular e até extra-escolar. Criação das Escolas de Arte. Influência de Herbert Read e Viktor Lowenfeld.

Primeiras influências da Bauhaus na escola secundária através do programa de desenho de Lúcio Costa.

1958-1963

A organização de classes experimentais é sancionada por lei federal, o que permite o desenvolvimento de uma atitude voltada para a experi-

educacional do país. Segundo Wagley: "Os últimos anos do regime de Vargas raras vezes favoreceram o desenvolvimento da educação no Brasil. Muitos dos líderes da educação e a maioria dos jovens educadores treinados para o Ministério da Educação foram transferidos para prestação de outros serviços. Sob o regime ditatorial, a educação tornou-se uma carreira débil, amaldiçoada pela política e pelo perigo de ser acusada de socialista ou comunista"¹³.

1945-1958

Período de redemocratização. O sistema multipartidário leva à competição política e a uma vida social revitalizada. Recuperação de alguns princípios do Movimento da Escola Nova; a educação nesta etapa foi, porém, dominada por preocupações e interesses políticos e não por uma preocupação científica, o que caracterizou a fase anterior da Escola Nova. Expansão da educação de massa com a criação do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) pela Federação Nacional do Comércio; Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria), ambos pela Confederação Nacional da Indústria.

1958-1963

Período de afirmação de um modelo nacional. Desenvolvimento das concepções e métodos de Paulo Freire. Criação da Universidade de Brasília, a

¹³ WAGLEY, Charles. *An Introduction to Brazil*. New York, Columbia University Press, 1963. p. 208.

mentação em arte nas escolas comuns. Alguma influência das concepções sobre educação de Paulo Freire.

primeira universidade moderna no Brasil. É decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para se compreender a arte-educação no Brasil hoje ou qualquer outra manifestação social, faz-se necessário compreender a dinâmica deste último período (1958-1963). As tendências culturais mais vivas hoje têm sua origem neste período ou na sua curta fase de "renascimento" em 1968.

Entre 1958 e 1963, a educação dá um passo decisivo em direção à sua emancipação, fato este relacionado com a abertura política, social e econômica da sociedade na época. Segundo Bowles: "A liberação de períodos significativos de mudança educacional representa respostas a alternativas na estrutura da vida econômica associada com o processo de acúmulo de capital"¹⁴.

Expansão econômica e modernização das instituições era a preocupação prioritária do governo daquele período. O presidente Juscelino Kubitschek (1957-1960) deu continuidade à política de desenvolvimento iniciada por Getúlio Vargas em 1950. Enquanto o nacionalismo econômico de Vargas encontrava dura oposição no capitalismo internacional e no setor tradicional da sociedade brasileira, o modelo de Kubitschek, destinado à internacionalização da economia brasileira, era apoiado pelos mais diferentes grupos políticos. O Partido Trabalhista, os nacionalistas, os comunistas e os pró-americanistas apoiaram o "avanço" de Juscelino em direção à industrialização como uma forma de se colocar contra a velha tese da "vocação agrícola" do Brasil. Além do apoio da maioria, o alívio da repressão que se fez sentir no mundo ocidental com o fim do stalinismo e do macartismo tornou possível uma abertura política durante o governo de Kubitschek.

Como lembra Ianni, com a "política de substituição de importações,

¹⁴ BOWLES, Giantist. *Scholing in Capitalist America*, New York, Basic Books Inc., Publishers, 1967. p. 199.

um vigoroso setor industrial foi estabelecido no Brasil"¹⁵. A industrialização desenvolveu outros setores da economia, gerando formas de emprego, mercadorias novas e expandindo a capacidade de consumo da população. Estabeleceu-se um clima de euforia. Porém a incapacidade estatal de eliminar desigualdades e distorções estruturais ocasionou uma ampla campanha voltada para reformas de base (1961-64). Foi durante esse período de politização intensa, mobilização de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileiras atingiram alto grau de auto-identificação.

Aquela temporária abertura política e econômica da sociedade brasileira ocasionou uma renovação cultural que alcançou todos os campos. O ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) elabora novas abordagens sociais e filosóficas para o desenvolvimento brasileiro. Movimentos de valorização da cultura popular afloram em todo o país.

Na literatura, o movimento concretista, que explode em 1957, recebe reconhecimento internacional. A obra principal de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, estabelece novos parâmetros para o romance brasileiro. O cinema novo apresenta uma visão crítica da realidade brasileira, como a bossa nova significa uma reorientação da música popular. É reforçado o movimento de deselitização do teatro.

A arquitetura brasileira reencontra suas raízes no Barroco através do trabalho de Lucio Costa e Oscar Niemeyer na construção de Brasília.

A Educação participa desta mudança social e revigoramento cultural. Em 1961 decretou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigida desde o começo da República. Sua generalidade, criticada por muitos analistas da Educação, permitiu a flexibilidade necessária à continuação efetiva da experimentação que emergira da Lei de 1958. Foram de significado algumas experiências realizadas com arte-educação em escolas públicas e particulares.

¹⁵ IANNI, Octavio. *Crisis in Brazil*, New York, Columbia University Press, 1970. p. 24.

Merecem registro e análise acurada, no futuro, os trabalhos em arte-educação realizados nas seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná, etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e Brasília), Escola Guatemala (Rio de Janeiro)¹⁶, SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Sousa Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambuco (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife).

A Universidade de Brasília, a primeira universidade brasileira moderna, foi criada neste período. Destaca-se na história da cultura brasileira como um exemplo do modelo humanista de ensino superior na concepção de Jarret e Paul Nash.

A arte-educação ocupou um lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um Departamento de Arte-Educação. E, na realidade, a primeira entidade a estudar educação organizada na Universidade de Brasília foi uma escola de arte para crianças e adolescentes. Sua organização envolveu durante quase um ano o trabalho de diferentes especialistas (arte-educadores, arquitetos, psicólogos, artistas, educadores, químicos, etc.). Pretendia-se começar as pesquisas e estudos de educação através da arte-educação, refletindo uma abordagem fiel à idéia de "educação através da arte".

Debates intensos a respeito do papel e da natureza da universidade no Brasil precederam a organização das diferentes escolas e departamentos na Universidade de Brasília. Como disse um crítico dessa Universidade:

Aquelas discussões eram freqüentemente discursos filosóficos generalizantes a respeito do trabalho anterior de educadores europeus e americanos, e a respeito de questões relacionadas com o que deveria constituir a universidade brasileira. Dificilmente os

trabalhos e as conferências traziam algum dado empírico sobre o sistema educacional brasileiro e jamais surgiu qualquer discussão explícita que encarasse a educação como um produto econômico que pudesse, de maneira concebível, ser analisado em termos quantitativos¹⁷.

Foi exatamente essa rejeição à tecnocracia e à quantificação que tornou as realizações da Universidade de Brasília uma conquista irreversível para o sistema educacional brasileiro. Os fundamentos da Universidade de Brasília foram conscientização social e respeito a princípios educacionais e filosóficos. Se a quantificação econômica não era a principal preocupação, havia, por outro lado, uma preocupação em se evitar a duplicação onerosa de cursos e de burocracia.

Quando, em 1965, 230 professores demitem-se de seus cargos num ato de protesto contra a perseguição despótica e a ocupação militar, numa demonstração inequívoca de "ação libertadora", chega ao fim o primeiro capítulo da Universidade de Brasília. Até mesmo seus oponentes tiveram que concordar que:

Seguindo as mudanças políticas de março de 1964, a Universidade de Brasília sofreu várias demissões e renúncias entre os membros do corpo docente e da administração diante das pressões do novo governo. Dessa maneira, o espírito de inovação foi sustado ao menos temporariamente, muito embora tenha ficado claro que os planos de reforma universitária desenvolvidos no final da década tivessem sido influenciados em parte pela experiência da Universidade de Brasília¹⁸.

A expressão "em parte" está correta, uma vez que a reforma universitária de 1968, decretada pelo governo federal, tentou reproduzir apenas alguns aspectos formais da Universidade de Brasília, mas não o princí-

¹⁶ FAUST, Augustus. *Brazil: Education in an Exporading Economy*. Washington, D.C., U.S. Depart. of Health, Education & Welfare, 1959.

¹⁷ GRAHAM, Douglas Hume. *The Growth, Change and Reform of Higher Education in Brazil: a review and commentary on selected problems*. In: ROET, Riordan (org.). *Brazil in the Sixties*. Nashville, Vanderbilt Univ. Press, 1972. p. 291.

¹⁸ Id. *ibid.*, p. 242.

pio dialógico que orientava sua práxis. A ação e elaboração teórica de Paulo Freire foram, contudo, o instrumento educacional mais poderoso para "a intervenção crítica na realidade", alcançada naquela época. A rearticulação das idéias educacionais provocada por Paulo Freire deve ser compreendida dentro do contexto daquele período. Eu diria que a epistemologia de Paulo Freire, o romance de Guimarães Rosa e a poesia concreta estão situados no mesmo universo metalingüístico. Além disso, têm significação semelhante para a cultura brasileira, pois na particularização do universal conseguiram validade nacional.

A abordagem antropológica de Freire, consolidada no seu método de libertação através da "conscientização", constitui uma conquista objetiva em direção à independência da educação. É o único modelo educacional que pode ser considerado realmente brasileiro.

O movimento de emancipação educacional, como "todas as medidas induzidas no sistema, sofreu certa rutura de continuidade com a Revolução de 1964. (...) O governo militar que assume o poder, entretanto, se afasta ideologicamente de todas as tentativas e projetos anteriores, fazendo inclusive, em alguns casos, uso da força, conduzindo o sistema educacional para um novo caminho e dando-lhe novos rumos"¹⁹. Depois de 1964, instala-se o modelo tecnocrático, e predomina a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão.

Parodiando Florestan Fernandes, podemos dizer que, o Estado, ao invés de agir como educador em todo o sentido humanístico desta função, assumiu o papel de construtor, administrador e fiscalizador de escolas²⁰.

A reforma educacional de 1971 determinou que a arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de primeiro grau (7 a 14 anos) e no currículo de alguns programas do segundo grau. Esta

decisão, amplamente festejada por todos os pioneiros em arte-educação, promoveu, contudo, através de multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil.

Por outro lado, a institucionalização, pelo governo, de um curso inadequado de graduação em Educação Artística (1973), com o fim de preparar professores, está reforçando a marcha que leva o ensino da arte à mediocridade. Esses cursos de graduação chamados "Licenciatura Curta em Educação Artística" estão produzindo professores inócuos, uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos um professor que, por lei (Lei 5692, de 1971) ensinará, obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos da primeira à oitava série e até mesmo alunos de segundo grau. Esse fato é, contudo, um exemplo bastante claro da cópia de modelos estrangeiros.

A chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas nos últimos dez anos.

Um outro curso de duração de dois anos, "Licenciatura Plena em Educação Artística", pode ser feito depois da Licenciatura Curta em Educação Artística. A licenciatura plena visa conferir, ao estudante, especialização em artes visuais, música ou artes cênicas.

Esse curso supostamente prepara professores para o segundo grau. Contudo são raros os currículos de segundo grau que incluem arte, havendo, conseqüentemente, pouco interesse na obtenção da licenciatura plena.

Por outro lado, em alguns estados exige-se apenas o diploma em licenciatura curta para se lecionar no segundo grau, e os governos até mesmo procuram atribuir maior prestígio à licenciatura curta, dando a seus portadores preferências nas vagas. As escolas particulares dão muito pouca importância ao diploma em licenciatura plena e algumas vezes chegam a não aceitar professores portadores deste tipo de diploma, uma vez que se espera que peçam melhor remuneração.

¹⁹ BERGER, Manfred. op. cit., p. 178.

²⁰ FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1966. p. 4.

Como ainda não existem cursos de pós-graduação cuja orientação seja voltada para a pesquisa, temos que assistir à burocratização da educação artística. Como diz Katz: "A burocracia tem como objetivo a estandarização e não apenas a direção da vida pública"²¹. Um instrumento da burocracia e da estandarização é, no caso, o "currículo mínimo" estabelecido pelo Ministério da Educação, a ser obedecido por todos os cursos de graduação em educação artística nas universidades e faculdades de todo o país. É verdade que existe a possibilidade de ampliação desse currículo mínimo. Entretanto, o interesse econômico das faculdades particulares que procuram fornecer diplomas com economia de tempo para o estudante e de dinheiro para a escola, bem como a apatia e a anemia das universidades públicas estão restringindo os cursos de educação artística ao mínimo determinado pelo governo federal.

Todos os elementos de burocracia enumerados por Friedrich e utilizados por Katz para definir o sistema educacional estão emergindo no processo de institucionalização da educação artística no Brasil.

1. **Centralização de controle e supervisão** nas mãos do governo federal, o que determina o currículo mínimo e fiscaliza os programas de todas as faculdades e universidades.
2. **Diferenciação de função:** "a prática que requer que todos os professores ensinem todas as matérias, alterada com o aparecimento de todo um corpo de especialistas"²², os orientadores de educação artística do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação que elaboram os guias curriculares.
3. **Qualificação para o serviço:** "nomeação, promoção com base no número de certificados ou diplomas apresentados." Os professores eventualmente passam por exames que são em geral conduzidos por amadores em arte-educação. A natureza do exame e os critérios para o julgamento são estabelecidos por educadores insensíveis à arte ou

por artistas com pouca capacidade de determinação do grau de adequação de um candidato à prática de ensino de arte.

4. **Precisão e continuidade:** implantação de uma rotina garantida pela continuidade de todos os professores efetivos de desenho geométrico, autorizados a ensinar arte depois da retirada de sua especialidade do currículo, além de um grande esforço para restringir os professores ao conteúdo e estratégias determinados pelos guias curriculares que funcionam muito mais como programas a serem seguidos do que como guias a serem consultados. Organizaram-se alguns encontros e reuniões de educação artística com o objetivo de treinar os novos professores "compulsórios" nas estratégias determinadas pela burocracia educacional e implantadas como rotina administrativa e disseminar a obediência aos complicados princípios legais de organização curricular.
5. **Discrição:** "informação secreta e privada reunida pela polícia ou por uma agência especializada para decidir a respeito de posições acadêmicas frente à avaliação de professores." Não há dados objetivos que comprovem a introdução dessa prática no processo de contratação e avaliação de professores de educação artística; todavia a filiação ideológica com o sistema político ou pelo menos o silêncio são condições básicas impostas aos professores para que conservem seu emprego.

A avaliação dos professores é feita apenas pelos diretores e sabe-se que estes punem sinais exteriores de homossexualismo, o descuido ou a originalidade no vestir-se, além da contestação política, da reivindicação salarial e do engajamento ativo em sindicato. Condena-se qualquer desvio da estrutura estabelecida pelo sistema convencional de educação geral, mesmo que o desvio produza resultados evidentemente positivos no comportamento e no pensamento do estudante. Fui informada de que, este ano, uma professora de arte foi demitida de uma escola considerada entre as dez melhores de São Paulo por ser uma excelente profissional. O diretor declarou que ela havia feito um ótimo trabalho e que todas as outras matérias deveriam ser ensinadas da mesma maneira. Como era impossível que os outros professores alcançassem, por razões diversas, sua qualidade de ensino e seu nível de competência educacio-

²¹ KATZ, Michael. *Class, Bureaucracy and Schools*. New York, Praeger Publishers, 1971. p. 39.

²² Id. *ibid.*, p. 63.

nal, o diretor decidiu que a professora não poderia mais continuar a ensinar na escola. Disse também que ela estava certa quanto à teoria e prática de educação, mas que era excessivamente revolucionária para aquela escola, cuja meta seria atingir os mesmos objetivos da professora, mas a longo prazo e não naquele momento.

Este incidente mostra claramente a manipulação da arte pelo sistema para servir ao mesmo tempo à função manifesta e à função latente da educação.

Se a primeira função tende a utilizar a arte na escola para "ajudar os estudantes a se tornarem mais humanos, fazendo com que valorizem a arte como um aspecto importante de suas vidas"²³, a função latente da escola procura acomodar o desenvolvimento e o processo de humanização das crianças à autoridade cognitiva e social da escola como "uma introdução à aceitação da autoridade de outras instituições"²⁴. A arte é considerada importante para o desenvolvimento das crianças, mas deve-se submeter esse desenvolvimento à "agenda oculta" de repressão das escolas.

A compulsoriedade da arte nas escolas brasileiras fez desta um instrumento ideológico da escola, que por sua vez já funciona como *appareil idéologique d'État*.

A arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação. Porém, através da quantificação sem qualificação foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente.

23 EFLAND, Arthur. *The School Art Style: A functional Analysis. Studies in Art Education*, v. 17, n. 2, 1976, p. 40.

24 *Id. ibid.*, p. 40.

A má qualidade do ensino compulsório da arte vem mantendo-a como uma disciplina periférica no currículo. A arte é uma espécie de decoração ideológica das escolas, uma situação que nos remete ao problema da dependência. Refletimos a situação da educação artística das "nações centrais", das quais somos dependentes, talvez acentuando no nosso subdesenvolvimento alguns aspectos negativos observados naqueles países desenvolvidos.

É nos momentos de crise econômico-social que as mazelas da educação se tornam mais evidentes. Atravessamos agora um desses períodos. Está se aclarando a intrincada rede de dependências, modelos e influências. Uma análise da introjeção da dependência no passado pode esclarecer os mecanismos de submissão irrefletida ou a economia de queimar etapas em direção ao usufruto popular da educação.

É em função de aclarar o presente que me disponho a analisar a influência de John Dewey na arte-educação no Brasil durante o período da Escola Nova (1927-35).

A maioria dos métodos introduzidos sob a inspiração de Dewey no ensino da arte no Brasil continuam sendo utilizados e são muitas vezes considerados vanguarda educacional. É o caso do ensino das artes plásticas associado à expressão corporal tão em voga hoje em dia, mas que foi introduzido no Brasil em 1929 por Artus Perrelet sob a influência de Dewey. A idéia da arte como expressão de aula de outras disciplinas e o desenho de observação como reflexão visual são outras vertentes do pensamento deweyano que herdamos da Escola Nova e continuamos a privilegiar nas salas de aula até hoje.