

## EM BUSCA DA IDENTIDADE NACIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O NACIONALISMO E A ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA

IN SEARCH OF THE NATIONAL IDENTITY: POSSIBLE DIALOGS BETWEEN NATIONALISM AND THE BRAZILIAN ART-EDUCATION

Janedalva Pontes Gondim<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo, propomo-nos a refletir sobre as concepções do ideário nacionalista na construção da arte-educação brasileira durante a época compreendida entre a chegada da Missão Francesa (1816) e o Modernismo (1922). Para tanto, pretendemos inicialmente examinar as interferências das ideias filosóficas, sociais, econômicas, educacionais e artísticas sobre o propósito da construção da nacionalidade brasileira e sua repercussão na Educação e nas Artes. Em seguida, trataremos de como foi sendo estruturado o ensino das artes no projeto nacionalista e, por fim, teceremos algumas considerações sobre as influências do nacionalismo na arte-educação brasileira.

**Palavras-chave:** Nacionalidade. Educação. Ensino das artes.

### A QUESTÃO DA NACIONALIDADE NO PENSAMENTO BRASILEIRO E A DEFESA DA EDUCAÇÃO

A constituição da Nação brasileira funcionou como pano de fundo para as transformações socioeconômicas ocorridas durante o século XIX. A questão da nacionalidade no pensamento brasileiro ganhou força, sobretudo, em meados deste século, promovendo sintomas de mudanças na maneira de interpretar a vida brasileira por parte dos intelectuais. De fato, as mudanças ideológicas no contexto europeu, a exemplo da Revolução Francesa (1772), atravessaram o oceano e provocaram inquietações nos intelectuais brasileiros, que passaram a vislumbrar a necessidade de construção da identidade nacional como forma de alavancar o processo de modernização da Nação, mobilizando conflitos de caráter político, econômico e sociocultural.

Cabe lembrar que o contexto sócio-histórico no qual emergiram os discursos nacionalistas antecedeu o século XIX. Embora só sentidos no Brasil durante este século, tais discursos surgiram com o pensamento iluminista e as revoluções liberais dos séculos anteriores.

---

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Mestre em Educação pelo PPGE/UFPB. E-mail: janedalvagondim@hotmail.com

Com o pensamento iluminista, evidenciou-se a racionalidade do homem, que, levado por sua razão, passa a trabalhar para o seu próprio progresso (BORGES, 1993, p. 30). A defesa de um sujeito ontológico, unificado e consciente orientou a elaboração de conhecimentos e estudos que visaram à construção de uma identidade nacional. Como uma das consequências de tal pensamento, as revoluções liberais na Europa promoveram o rompimento com os regimes monárquicos absolutistas e fizeram emergir a burguesia como classe social que reivindica uma participação mais efetiva no cenário político e econômico, favorecendo a constituição dos Estados-Nação.

Desse modo, o Estado expressou a ideia de nacionalismo enquanto criação ideológica voltada à consolidação do seu poder como fator necessário ao desenvolvimento capitalista (REIS, 2006).

Neste sentido, na Europa do século XIX, tivemos a afirmação dos nacionalismos europeus e os conflitos daí decorrentes. Os Estados em organização e estabilização (Inglaterra e França) e os Estados em processo de unificação (Alemanha e Itália) estimularam o interesse pelo estudo de sua história nacional. Isso ocorreu em virtude do caráter histórico destas civilizações, com passado glorioso e feitos heróicos, aspectos que se tornaram a explicação do seu nível de modernidade e de desenvolvimento. Esta dita “evolução” passou a ser, então, parâmetro a ser difundido como ideal e almejado por outras nações como exemplo de civilidade (BORGES, 1993, p.32).

Por outro lado, a ciência como produção de um conhecimento laico, centrado no racionalismo, subsidiou o ideário nacionalista com teorias que se pautavam em uma visão de homem moderno, na qual “[...] a nacionalidade seria a principal fonte de identidade [...]” (REIS, 2006, p.14).

O que percebemos na construção da visão nacionalista é uma compreensão de realidade marcadamente política, cuja interpretação de teorias no campo das ciências, orientou a organização dos Estados e das práticas sociais. Dessa maneira, as influências filosóficas do positivismo e do liberalismo, correntes amplamente difundidas no século XIX, fundamentaram as teorias de explicação da nova realidade, pautadas na racionalidade e na liberdade econômica e social. Isto permitiu o fortalecimento e a expansão do capitalismo como fonte de desenvolvimento econômico por unidades nacionais.

Nesta perspectiva, o Estado se organizou de maneira centralizada, garantindo a ordem, a educação e a produção como estratégias para o desenvolvimento da Nação (REIS, 2006).

Outra justificativa para a expansão do ideário nacionalista foi a apropriação do darwinismo ou evolucionismo pelas teorias naturalistas, as quais acreditavam no processo evolutivo das espécies como explicação para o nível de desenvolvimento em que se encontravam as civilizações. Dessa compreensão naturalista surgiram as teorias raciológicas ou o racismo científico, para descrever as características do povo e o seu nível de desenvolvimento (COSTA, 2006).

No Brasil, diante da ânsia por se enquadrar no processo de modernidade, vivido e divulgado pelas nações europeias, e no movimento de constituição do regime republicano, surgiram interpretações que buscaram responder as preocupações com a questão da identidade nacional, dedicando-se à tarefa de compreender e explicar o País através da noção de cultura brasileira (LEITE, 2007).

Nesse contexto, foram recorrentes os modelos dualistas nas explicações, análises e interpretações do Brasil, os quais apontavam a necessidade da criação cultural unificadora, da definição de uma identidade nacional como forma de forjar o desenvolvimento do projeto nacional defendido pelos republicanos (SENA, 2003).

Dessa maneira, os estudos dos intelectuais na busca pela interpretação do povo brasileiro no século XIX se pautaram na “[...] fábula das três raças [...]” (DA MATA 1987b *apud* SENA, 2003), centralizando as discussões nas teorias raciais europeias do século XVIII. Estas teorias apontavam o caráter detratador da mestiçagem como explicação do “[...] atraso e dependência [...]” característicos do nosso povo, além das influências do meio natural como entrave ao desenvolvimento proclamado pelo Estado moderno.

Podemos observar que até o final do século XIX, a ideia da evolução parecia ser o termo comum que permitia o diálogo entre as diferentes correntes que formulavam projetos para a nação brasileira. Percebemos que os postulados do racismo científico foram hegemônicos no debate em torno da ideia de Nação que ia se constituindo: de um lado, um país de mestiços, marcadamente rural, e de outro, uma sociedade moderna, urbana, industrial.

Na trama em busca de uma identidade nacional, após a Independência (1822), artistas e intelectuais brasileiros empenharam-se em definir tal identidade através dos romances, um dos principais instrumentos na construção da cultura brasileira. Primeiramente, o grupo romântico, de corrente nativista e nacionalismo otimista, de influência francesa, a qual considerava a natureza benéfica e privilegiada, e o homem um ser heróico. Em decorrência desta concepção, o índio passou a ser visto com o “bom selvagem”, genuinamente puro, e sua imagem, transmutada com a do europeu, fez surgir o nosso herói nacional.

Nesse movimento de construção da cultura brasileira, os realistas insatisfeitos com a idealização romântica apresentaram uma visão pessimista de homem, a qual acreditava que a mistura de raças ocorrida no Brasil levaria à degeneração e à impossibilidade de constituição de um povo habilitado à modernidade. Pautados nesta concepção, os estudos de Sylvio Romero (1851-1914) propuseram evitar a degeneração racial através do progressivo branqueamento. Em outra direção, Nina Rodrigues reconheceu os mestiços como expressão da identidade nacional, pois, carregavam as marcas da degeneração e não estavam à altura da complexidade da formação social europeia, condenados, portanto, ao atraso (LEITE, 2007; COSTA, 2006). Neste sentido, o debate sobre o racismo científico circulou em torno da determinação biológica e da determinação social na constituição das hierarquias sociais e políticas existentes, procurando no meio natural a explicação para os males do desenvolvimento brasileiro.

Na contramão desta lógica, Bomfim (1868-1932) e Torres (1865-1917) se contrapõem às teorias vigentes, defendendo, em seus escritos, a viabilidade do projeto nacional brasileiro sob outros parâmetros. Insistiram, por isso, na formação e definição do que se chamou de “caráter nacional”, um focalizando a importância da educação e o outro, a institucionalização da política brasileira, para desencadear o desenvolvimento e o progresso civilizatório tão desejados.

Podemos notar que, a partir do cenário ideológico de civilização almejado durante o século XIX e no bojo das discussões sobre a construção do projeto nacional, a Educação foi ganhando defensores e passou a ser a bandeira de maior relevância na construção do país moderno e da campanha republicana.

Sobre o papel da educação na construção do caráter nacional, Lima (2007, p. 4) ressalta:

A Educação estava, nesta época, sendo orientada por um novo paradigma, que tinha todos os elementos constituintes e constitutivos de uma direção capaz de fazer a sociedade alçar vôos rumo ao Progresso, à ordem social e regeneração do povo. Pois, para aquele momento histórico, a racionalização do ensino ocupava na Escola uma intenção de determinar os procedimentos metodológicos, através dos quais a Nação brasileira iria se desenvolver. Civilizar, harmonizar, incutir valores de louvor à Pátria, à Bandeira, ao progresso urbano, eram os objetivos de um projeto divulgado como inovador, sendo a pedra de toque que iria lograr ao Brasil *status* de um país solene intelectualmente, socialmente e economicamente. (LIMA, 2007, p. 4)

Desse modo, o projeto de progresso para o Brasil estava ancorado na ideia de civilizar o homem através da educação, pilar do discurso de modernidade presente desde o século XVIII. Portanto, “[...] realizar a educação escolarizada tornava-se a tarefa republicana por excelência, tanto na fase da propaganda quanto na fase da instituição do regime [...]” (HILSDORF 1982 apud LIMA, 2007, p. 5).

Diante desta configuração, nas primeiras décadas republicanas, assistimos à efervescência de discussões protagonizadas por intelectuais que circulavam em vários campos do conhecimento, cuja participação nas práticas culturais exaltava o chamado entusiasmo nacional através da educação, fosse ela preparada para formar o cidadão através das humanidades, fosse ela para retirar o país da ignorância, no afã de civilizá-lo (NASCIMENTO e SOUZA, 2007).

Todavia, não se pode afirmar que a educação foi privilégio apenas no regime republicano. Segundo Lima (2007), no Império havia toda uma política econômica e cultural relacionada à educação implementada por D. João VI e consolidada durante o Segundo Império. Devemos lembrar que o primeiro Decreto a tratar do ensino obrigatório de primeiras letras no Brasil foi editado pelo Imperador D. Pedro II, em 1827. Se a República pretendeu colocar a educação como carro-chefe de seus princípios, no Brasil monárquico ela também teve seu lugar de destaque. Contudo, não podemos negar que na República existiu uma perspectiva mais ampla na conceituação e representação da educação, pois ela foi anunciada como a salvação da nação, ou seja, através

do processo educativo a Nação se transformaria num celeiro intelectual e alcançaria considerável desenvolvimento.

Neste sentido, a organização e a estrutura da escola foram alvos de investidas políticas no que concerne ao desenvolvimento da Nação, descartando outros fatores sociais importantes para este desafio. Carvalho (2003 apud LIMA, 2007, p. 6) faz uma reflexão valorosa sobre a Escola e a República, apontando como e por que razão a Escola foi, no imaginário republicano, pensada como um lugar fundamental para que os males sociais pudessem ser refreados e o progresso pudesse tomar seu rumo, como demonstra o seguinte pensamento:

Na economia das providências com que os republicanos promoveram a institucionalização da nova ordem política, a escola foi marco a sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso. Nessa retórica republicana, a escola foi, sobretudo, signo do Progresso que a instauração do novo regime anunciava. Na monumentalidade de seus edifícios, ela *deveria fazer ver a República inaugurada*. Mas o ritmo à extensão do processo de escolarização instaurado foi marcado por uma recepção restrita de cidadania e pela exigüidade dos recursos materiais e humanos disponíveis para instituir a escola nos moldes então julgados necessários à formação do cidadão republicano. (CARVALHO, 2003 apud LIMA, 2007, p. 6)

Paradoxalmente, Carvalho (2003 apud LIMA, 2007) demonstra que entre os ideais republicanos e a pretensão do que se queria alcançar, a República se deparou com problemas sociais graves, como doenças, alto índice de analfabetismo e outras mazelas sociais, fatores esses que funcionaram como um entrave ao progresso almejado, o que de maneira geral dificultou a efetivação do pretendido desenvolvimento.

Entretanto, a defesa da Educação como propulsora desse desenvolvimento permaneceu nos discursos dos intelectuais, dentre eles Rui Barbosa (1882-1883), que em seus pareceres apontou a necessidade da organização de um sistema de ensino que viabilizasse a formação do indivíduo para o trabalho, ancorado em uma perspectiva liberal e conservadora, a qual explicitaremos mais adiante.

De acordo com o cenário acima descrito, a produção artística da época também vivenciou mudanças estéticas e artísticas, e através de uma articulação com o ideário nacionalista que ia se constituindo, exerceu influências no campo

do ensino das artes. Neste sentido, podemos perceber que, nesse contexto, as preocupações com a educação estética estavam permeadas por práticas sociais bastante associadas ao próprio conceito de civilidade.

A seguir, abordaremos o percurso sobre o qual se deram as mudanças no campo das artes.

### **DA NACIONALIDADE NAS ARTES À (RE) CONFIGURAÇÃO DE PARADIGMAS**

Na ebulição de ideias e transformações político-sociais, durante o século XIX, assistimos também, no campo da produção artística, à transição de paradigmas estéticos transplantados da Europa para as premissas de uma tentativa de construir uma arte genuinamente brasileira. Neste sentido, as manifestações artísticas de um modo geral devem ser enfocadas a partir de dois momentos histórico-culturais vividos no país: a passagem do Brasil-Colônia ao Brasil independente e a construção do regime republicano, caracterizada não só pelas convulsões políticas internas, mas por todo um clima de ideias e avanços estimuladores que possibilitaram a emergência de outros caminhos e temáticas mais atualizadas em relação à produção artística. Notadamente influenciados pela Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, pintores brasileiros seguiram os esquemas neoclássicos<sup>2</sup> aprendidos na Academia Imperial de Belas Artes, fundada no ano de 1826. Os pintores brasileiros embora incorporassem os modelos neoclássicos em suas produções começavam a adaptá-las aos assuntos nacionais: fatos da história do Brasil, retratos de personalidades e até cenas urbanas.

Entretanto, conforme Pontual (1987 apud FUSARI & FERRAZ, 2001), nossa tradição na época era marcadamente barroco-rococó<sup>3</sup>, com características próprias, o que provocou uma substituição abrupta do

---

<sup>2</sup> Neoclassicismo, movimento artístico que resgatava os valores da cultura clássica greco-romana do período renascentista (entre 1300 e 1650). Na pintura neoclássica, a obra de arte só seria perfeitamente bela se imitasse as formas criadas pelos artistas clássicos gregos e pelos renascentistas italianos (PROENÇA, 2005).

<sup>3</sup> Barroco-rococó, movimento artístico-cultural que se desenvolveu durante o século XVII, período de grandes mudanças na Europa Moderna, especialmente na vida religiosa. Na pintura, escultura e arquitetura vão se manifestar um predomínio da emoção em detrimento da razão, formas sinuosas e o acentuado contraste entre tons claros e escuros carregados de dramaticidade (PROENÇA, 2005).

emocionalismo barroco pela frieza intelectualista do neoclássico na apreciação estética e artística brasileira. As novas manifestações neoclássicas implantadas iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, como forma de ascensão social e a serviço da aristocracia. De maneira geral, esta atitude provocou um afastamento do popular em relação à arte que expressava uma realidade idealizada.

No entanto, a partir do final do século XIX, a geração renovadora de artistas e intelectuais embebidos das ideias republicanas contrapôs-se à veneração do passado e do intelectualismo neoclássico. Nas artes, conforme aponta Pontual (1987 apud FUSARI & FERRAZ, 2001), o romantismo ajudou a acompanhar a necessidade de mudança, demonstrando disposição para registrar o país com peculiaridade. Em princípio, os pintores banhados pela grandiloquência dos feitos históricos do romantismo; mais tarde, sob o influxo do realismo, os artistas voltam-se para a captação das coisas simples do cotidiano, saindo aos poucos dos gestos patrióticos para a faina diária: do palácio para a casa e a rua.

As categorias casa e rua, neste sentido, vão constituir uma relação dialética na instituição da nacionalidade brasileira, partindo do pressuposto de que as relações sociais produzidas historicamente no Brasil conciliaram, de maneira criativa, o código da igualdade e o código da hierarquia, o que Roberto da Mata definiu como uma “sociedade relacional” (SENA, 2003, p. 19).

No campo das artes visuais, esses espaços (casa e rua) foram evidenciados, já no final do século XIX, como tentativas de rompimento de uma realidade idealizada, com artistas já propensos ao dado nacional, como Vítor Meireles, Pedro Américo e Benedito Calixto<sup>4</sup>, que entre cenas bíblicas e passado heróico da Grécia, também pintavam narrativas que diziam respeito ao Brasil. Devemos reconhecer, entretanto, que ainda era um Brasil idealizado, oficializado, sem dúvida, mas se começava a retratar o Brasil, a contar fatos de nossa história.

Só com José Ferraz de Almeida Júnior (1850-1899), ao fim do século XIX, elementos de uma temática regionalista ganharam espaço nas pinturas

---

<sup>4</sup> **A primeira missa no Brasil** (1860), de Vítor Meireles, **Independência ou morte** (1888), de Pedro Américo, **Inundação da Várzea do Carmo** (1892), de Benedito Calixto, e **Saudades** (1899), de Almeida Júnior (PROENÇA, 2005).

brasileiras, com atividades do homem do campo e sua peculiaridade. No entanto, ao incorporar as formas de vida rural, não perdendo de vista a modéstia e o lirismo originais, Almeida Júnior tornou-se elo básico de um brasileirismo incipiente que começava ganhar visibilidade. A temática regionalista iria percorrer subterraneamente o caminho para emergir, de novo, amadurecido, com a revolução do modernismo, no início do século XX, em São Paulo.

Contudo, o surgimento da temática própria do país permaneceria no plano idealista, vivendo a conjuntura de transição entre a memória do Império e a realidade da República. Os artistas brasileiros, mesmo quando voltados para o território e a atmosfera brasileiros, arcavam com o peso de um passado que os afastara radicalmente da estrutura profunda da nacionalidade.

Os negros, por exemplo, por preconceitos sociais e estéticos, ficariam ausentes de nossa arte oficial e os índios eram projeções da visão romântica europeia do homem natural, como já mencionado. Nestas circunstâncias, segundo Pontual (1987 apud FUSARI & FERRAZ, 2001), já próximo da arrancada republicana, se o tema vinha de nossa terra, se era a tentativa de uma temática nacional, o tratamento a ele dado nada tinha a ver conosco, senão o reflexo da nossa condição de colonizados.

Vale salientar que, no campo da literatura, a preocupação com a cultura nacionalista iniciou-se antes de 1920. Monteiro Lobato, Oswald de Andrade, entre outros, pregavam, nessa época, a necessidade de uma produção “mais nacional”, com temas e aspectos da natureza e realidade brasileira.

Acompanhando a conjuntura social aqui apresentada, o movimento moderno emergiu, partindo do princípio de que as formas “tradicionais” das artes plásticas, literatura, organização nacional e da vida cotidiana estavam ultrapassadas. Fazia-se, pois, fundamental deixá-las de lado e criar, no lugar, uma nova cultura. Esta constatação apoiou-se na ideia de reexaminar cada aspecto da existência, do comércio à filosofia, com o objetivo de achar o que seriam as “marcas antigas” e substituí-las por novas formas, possivelmente melhores, de se chegar ao “progresso”. Em essência, o movimento moderno argumentava que as novas realidades do século XX eram permanentes e iminentes, e que as pessoas deveriam se adaptar a suas visões de mundo, a fim de aceitar que o “novo” também era bom e belo.

No Brasil, os principais artífices do movimento modernista não se opuseram a toda realização artística anterior. A sua grande batalha se colocava contra tudo aquilo que impedisse a criação livre. A proposta modernista era de uma ruptura estética quase completa com o engessamento da arte encontrado nas escolas anteriores e de uma ampliação dos horizontes dessa arte, antes delimitada pelos padrões acadêmicos. Em paralelo à ruptura, não podemos desconsiderar o desejo dos artistas de conhecer e explorar o passado como fonte de criação, não como norma, mas como inspiração estética.

A defesa de um novo ponto de vista estético e o compromisso com a independência cultural do país fizeram do modernismo sinônimo de “estilo novo”. Revistas da época, como *Estética*, *Klaxon* e *Antropofagia*, ajudaram na difusão dessa proposta e se tornaram os meios de comunicação entre o movimento, os artistas e a sociedade.

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi o ápice desse processo que visou à atualização das artes e sua identidade nacional. Pensada por Di Cavalcanti como um evento que causasse impacto e escândalo, a Semana proporcionou as bases teóricas que contribuíram muito para o desenvolvimento artístico e intelectual e seu encaminhamento nos anos seguintes, seja no campo artístico ou no educacional.

No campo artístico, o período de 1922 a 1930 é considerado pelos estudiosos como a fase em que se evidenciou um compromisso primeiro dos artistas com a renovação estética, beneficiada pelo contato estreito com as vanguardas europeias (cubismo, futurismo, surrealismo<sup>5</sup> etc.). A absorção desta arte presente nos centros europeus uniu-se a elementos da nacionalidade brasileira, tal esforço de redefinição da linguagem artística se articulou a um forte interesse pelas questões nacionais, que ganhou acento destacado a partir da década de 1930, quando os ideais de 1922 se difundiram e normalizaram, consolidando o projeto modernista.

---

<sup>5</sup> Movimentos artísticos do início do século XX. O Cubismo teve origem histórica na obra de Cézanne (1839-1906), na qual a decomposição dos objetos significava o abandono de representá-los em perspectiva e em três dimensões (altura, largura e profundidade). O Fauvismo caracteriza-se pela simplificação das formas e pelo emprego das cores puras. As figuras fauvistas são apenas sugeridas e não representadas de modo realista. O Surrealismo foi um movimento da literatura e das artes plásticas que considerava a obra de arte como resultado de pensamentos absurdos e ilógicos, como as imagens dos sonhos e não de pensamentos racionais e lógicos (PROENÇA, 2005).

De início, os ideais da Semana de 22 repercutiram de forma questionadora sobre os padrões estilísticos vigentes, e permitiram verificar as rupturas e os novos sequenciamentos pelos quais vinha passando a arte brasileira em meados do século XX, marcados por uma efervescência de cunho cultural mais nacionalista.

Sobre este aspecto, Veiga (2007) argumenta que a educação estética, tal como compreendida na modernidade, é parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, de valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso é capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados necessários à harmonia social.

Dessa maneira, os valores estéticos foram difundidos através do incentivo à produção e à recepção como estratégias de formação do espírito nacional. Como decorrência, podemos afirmar que os conceitos de *modernismo* e *modernidade* foram incorporados às culturas brasileira e latino-americanas, ao longo do século XX, resultando em manifestos e movimentos de vanguarda, além de criações de museus e salões de arte, espaços férteis para novas formulações e rupturas artístico-culturais.

Acrescidos à visão histórica, os aspectos teóricos e estéticos das correntes modernistas brasileiras, e o contato com a produção artística que foi desenvolvida deram subsídios para se entender melhor as manifestações artísticas que se proliferaram em todo o território brasileiro.

Vale salientar que as contribuições do movimento modernista na construção e revitalização de uma arte nacional acompanharam o pensamento da época e a penetração na arte brasileira de estudos sobre a criatividade possibilitou a compreensão de uma arte livre, no que diz respeito aos processos de criação e ao ensino. Como, nesse contexto, foi pensado o ensino das artes na escola brasileira é o que discutiremos no item a seguir.

### **O ENSINO DE ARTES NO PROJETO NACIONALISTA: DO LIBERALISMO AO MODERNISMO**

Assentada nos ideais positivistas e no liberalismo, em seu sentido mais geral, a elite brasileira, através do movimento republicano, justificou a importância da instrução pública para o “progresso” e a “felicidade” do povo. Esses ideários influenciaram, sobremaneira, a estruturação instrucional, por

meio da formulação de objetivos de ensino, bem como dos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos individualmente e, posteriormente, nos grupos escolares.

As ideias positivistas chegaram ao Brasil por volta do início dos anos 60 do século XIX, trazidas por “[...] um grupo de jovens brasileiros que estudavam na Universidade de Bruxelas [...]” (AZEVEDO, 1944 apud BARBOSA, 2006, p. 65). Embora contando com um número reduzido de adeptos, conforme o referido autor, o positivismo não tardou a exercer influência e a desempenhar, como doutrina, papel importante na vida intelectual e política do Brasil nos anos finais do Império e no período republicano.

Entretanto, como foi possível observar na primeira parte deste texto, os princípios positivistas vieram a calhar perfeitamente, dadas as necessidades objetivas enfatizadas pela elite brasileira para montar todo um discurso a favor da consolidação do Estado republicano. Amar, respeitar, desejar a ordem, visando o progresso da pátria brasileira, identificar as particularidades culturais que transformariam a grande massa comum em um “povo” específico, isto é, o “povo brasileiro”, eram os grandes desafios a serem vencidos não só pela elite, mas por todos os brasileiros. Essa grande tarefa, todavia, não caberia exclusivamente ao poder central, mas careceria do esforço de cada Estado da recém-criada República.

Sustentados pelos ideais positivistas e tendo como pano de fundo o liberalismo, os grupos dominantes tomaram para si a tarefa de consolidar o Estado nacional republicano. Podemos observar que, apesar das muitas permanências advindas do período imperial, é possível identificar que, com a proclamação da República, ocorreram inovações e a criação de novas tradições, tanto no plano da cultura política quanto no plano da cultura educacional e escolar.

Em se tratando, especificamente, do ensino de arte, o processo não foi diferente. Pautado em uma concepção positivista-liberal, o ensino de arte cambiava entre os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria, e o processo de cientificização da arte (BARBOSA, 2006). A preocupação central a respeito do ensino da Arte, no início do século XX, foi sua implantação nas escolas primária e secundária, e mesmo a sua obrigatoriedade, com base principalmente nas ideias de Barbosa, expressas em

seus projetos de reforma dos ensinos primário e secundário (1882-1883) e no ideário positivista.

No entanto, é preciso esclarecer que até então, o ensino de artes nas escolas se restringia ao ensino do Desenho, característica oriunda da pedagogia neoclássica (Missão Francesa, 1816), cujo elemento principal do ensino artístico era a precisão da linha e do modelado. Já no início do século XX, a ênfase no Desenho continuaria sob os argumentos a favor da produção industrial. Desse modo, as ideias de Barbosa se pautaram em um ensino liberal e pragmático voltado para o desenvolvimento e enriquecimento do país. Para ele, segundo Barbosa (2006), a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular, e sua introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico, já demonstrava enorme sucesso. Era justamente o modelo americano de ensino de Arte, visto como propulsor do desenvolvimento da nação, que Rui Barbosa pretendia implantar no Brasil, sobretudo, nos Liceus de Artes e Ofícios, transplantando para cá os seus princípios metodológicos.

Paralelamente a esta concepção, as ideias positivistas encaravam a Arte como um veículo poderoso para o desenvolvimento do raciocínio, desde que ensinada através do método positivo, no qual se subordinava a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma. De acordo com Barbosa (2006), o aperfeiçoamento intelectual era considerado a condição precípua para o progresso social e político, assim como a crise moral era considerada como reflexo da crise intelectual.

O ponto de contato entre as correntes liberais e positivistas acerca do desenho permitiu o ecletismo do ensino. Enquanto o desenho com conotação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas, o desenho como linguagem técnica era a concepção dos liberais.

Sobre as características dos níveis de ensino, Teixeira (1969 apud BARBOSA, 2006) comenta que no ensino superior dominava a filosofia dos estudos, supostamente treinadores da mente e transmissores da cultura geral e, nas escolas primárias, normais e profissionais, sob influência dos princípios liberais, dominava a filosofia da formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios e as atividades comerciais etc.

Notadamente em relação às concepções e práticas de ensino da arte, na ocasião, a ausência de uma preocupação com a cultura nativa norteou as propostas educacionais brasileiras, pautadas em uma visão eurocentrista, com ênfase no ensino de linha, contorno, traçado e configuração (IAVELBERG, 2003).

No entanto, as profundas transformações de ordem tecnológica, econômica, social e política impeliram a discussão da importância da arte para o meio produtivo industrial<sup>6</sup>, como instrumento de preparação para o trabalho das classes sociais baixas, devido ao crescente processo de urbanização e industrialização. Este procedimento, de preparação de mão de obra, privilegiou o desenho como técnica e a cópia imitativa como estratégia frequente para transmitir os conhecimentos artísticos. Esse ensino de arte cumpria, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Essas concepções de arte permaneceram nas primeiras décadas do século XX, junto às camadas sociais mais baixas. Percebemos, assim, que o ensino de arte, neste contexto, enfatizava um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental com o produto do trabalho escolar, relacionando-o com o mundo do trabalho.

Paralelamente a essa visão, observamos, também, diversos acontecimentos de relevância no campo das artes e da educação, tais como: nas artes, os movimentos artísticos de vanguarda que libertaram, de vez, o artista de cânones preestabelecidos, e na educação, a descoberta, tanto pela pedagogia como pela psicologia, da criança como ser autônomo. Tais movimentos gerais de renovação da educação e a popularização das instituições escolares, responsáveis pela formação intelectual e de mão de obra, vão orientar mudanças metodológicas no ensino de arte, pautadas na *Escola Nova*<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>A Escola de Bauhaus criada por Walter Gropius em 1919, na Alemanha, com o intuito de formar profissionais habilitados para a arte e a técnica. Através dos princípios estéticos com a funcionalidade industrial, preocupando-se com o *design* dos objetos (OSINSKI, 2001).

<sup>7</sup>A Escola Nova foi um movimento pedagógico com origens na Europa e nos EUA, no século XIX. Partiu da premissa de que a necessidade é a mola da ação e se expressa pelo interesse. Em Arte, defendia a livre expressão, liberta da influência dos cânones, padrões e modelos acadêmicos (IAVELBERG, 2003, p. 112).

No Brasil, o movimento da Escola Nova vai ser introduzido nos anos 30 e 40, do século XX, atrelado ao processo de democratização da escola pública, em busca de um ideal de sociedade respaldado na ideologia do progresso, da democracia e da ciência, tendo em vista que o panorama sócio-econômico-político do país expressava uma crise do modelo agrário-comercial-exportador. Tal movimento se configurou como estratégia educacional que poderia impulsionar a construção de um modelo nacional, desenvolvimentista e industrializado.

No campo artístico, observaram-se ecos da Semana de Arte Moderna de 1922, expandindo-se o movimento modernista para várias regiões do país, com características inovadoras e mais nacionalistas (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Neste sentido, influenciadas por Dewey (a partir de 1900), por Lowenfeld (em 1939) e por Read (em 1943), as propostas educacionais para o ensino da arte contemplaram o processo de criação e expressão, entendidas, respectivamente, como dado subjetivo e individual, estimulado através do incentivo aos exercícios de sensibilização e fluência criativa. A educação artística passou a ser centrada no aluno, e o professor a ter o papel de facilitador da aprendizagem, em um ambiente democrático, com clima psicológico adequado (IAVELBERG, 2003).

Sobre as influências do escolanovismo no Brasil, Saviani (2001, p. 9) discute que a escola nova nos mostrou que o eixo da questão pedagógica se deslocou do intelecto para o *sentimento*; do aspecto lógico para o *psicológico*; dos conteúdos cognitivos para os *métodos ou processos pedagógicos*; do professor para o *aluno*; do esforço para o *interesse*; da disciplina para a *espontaneidade*; do diretivismo para o *não-diretívismo*; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de *inspiração experimental*, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia.

O reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil, ligados ao seu desenvolvimento criativo na criança, somente teve ressonância com a introdução, na cultura brasileira, das correntes modernistas de arte que, impulsionados por Anita Mafalhti e Mário de Andrade, desempenharam atividades de grande importância para a valorização da criatividade infantil. Conseqüentemente, no ensino, a introdução de novas orientações e

experiências baseadas na *Escola Nova* imprimiram, no ensino da arte, uma concepção espontaneísta, de deixar fazer para que a criança pudesse se “expressar” sem a interferência de modelos que pudessem prejudicar sua criatividade.

Nesta perspectiva, o longo caminho percorrido desde as influências filosóficas procedentes do século XIX, passando pelas primeiras manifestações da Arte Moderna, em 1922, até as concepções de educação e ensino de arte, orientou nossas reflexões e diálogos em torno de como foi sendo delineado o projeto nacional entre o final do século XIX e meados do século XX, o qual, em nossa visão, tornou-se base da arte-educação brasileira por um longo período.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teceremos algumas considerações sobre o tema desenvolvido neste artigo, tendo a consciência de que algumas fissuras ficarão latentes para uma próxima discussão, seja pela complexidade da questão levantada ou pelo fato de que os conceitos trabalhados aqui podem suscitar outros olhares.

Nosso intuito foi favorecer a discussão em torno das relações entre o ideário nacionalista e a construção das bases da arte-educação brasileira, possibilitando compreender o percurso teórico-metodológico em que estas bases se estruturaram.

Na constituição dessas bases, podemos notar uma crescente preocupação com o ensino de arte (concebida como Desenho), atrelada ao movimento de escolarização (séculos XIX e XX), com o objetivo primordial de alavancar o progresso da nação, ideia compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período. Tais pressupostos contribuíram para o desenvolvimento de uma concepção tecnicista em favor da profissionalização da mão de obra necessária à industrialização, tão incipiente em nosso país.

É interessante destacar que a educação estética desenvolvida nos grupos escolares se pautava no civismo e na sustentação da modernidade e, para tanto, a concretização dessa educação se fez através da contemplação da beleza urbana, seus jardins e edificações, a nova estética dos prédios escolares e salas de aula, além das festas cívicas.

Em contrapartida, em detrimento do desenvolvimento industrial, o conhecimento histórico-cultural que envolve a produção artística foi deixado de

lado no caso das classes mais pobres, enquanto a elite continuou a consumir a arte acadêmica.

Podemos apontar como uma das razões para esta distinção o fato das influências estéticas europeias terem subsidiado a construção de uma identidade nacional “distorcida” da realidade brasileira, além de contribuir para a configuração de alguns preconceitos em relação ao ensino da arte.

O primeiro deles diz respeito ao regime republicano, que reiterou o preconceito contra o ensino da arte simbolizado pela Academia de Belas Artes, pois esta estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, serviria à conservação do poder. O segundo refere-se à transição abrupta do barroco-rococó para os modelos neoclássicos, provocando suspeição e arredamento da população em relação à Arte, o que alimenta um dos preconceitos até hoje acentuado em nossa sociedade: a ideia de arte como uma atividade supérflua, um passatempo, um adorno.

Mesmo com a aceitação, pela sociedade, da arte como criação, houve um empobrecimento das práticas educativas, nas quais a ênfase na expressão e no *deixar fazer* descaracterizou o potencial questionador da arte enquanto conhecimento humano. Evidentemente, as práticas educativas relacionadas às artes no período histórico analisado foram atravessadas por um caráter eminentemente político e ideológico que nos propusemos a problematizar, levando em consideração que as questões levantadas neste artigo alimentaram outras discussões a respeito.

No nosso entender, a arte possui uma dimensão libertadora que nós, como educadores/as, não podemos desconsiderar.

### ABSTRACT

This article proposes to reflect about the conceptions of the nationalistic social or economic ideas in the construction of the Brazilian art-education, at that time comprehended between arrival of the French mission (1816) and the Modernism (1922). For so much, we intend to examine the interferences of the philosophical, social, economic, educational and artistic ideas, about the purpose of the construction of the Brazilian nationality, your repercussion in the Education and in the Arts. Soon after, we will comment how was being structured the teaching of the arts in this project and finally, some considerations on the influences of the nationalism in the Brazilian art-education.

**Keywords:** Nationalism. Education. Teaching of the arts.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva: 2006.
- BORGES, V. P. **O que é História?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- COSTA, S. O racismo científico e sua recepção no Brasil. In: **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.
- FUSARI, M. R.; FERRAZ, M. H. **Arte na educação escolar**. São Paulo. Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º Grau, Série formação geral).
- IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo: UNESP, 2007.
- LIMA, M. S. Intelectuais, Paradigmas e (re) configuração social: história da educação e República. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação, 18., 2007, Maceió. **Anais ...**, Maceió, EPENN, 2007.
- NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do, SOUZA Suely Cristina Silva. Métodos de ensinar no Brasil Oitocentista. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação, 18., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió, EPENN, 2007.
- OSINSKI, D. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época).
- PROENÇA, G. **Descobrimos a história da arte**. São Paulo: Ática, 2005.
- REIS, J. C. **As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bomfim - a favor do Brasil: direita ou esquerda?** Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SENA, C. S. **Interpretações do Brasil**. Goiânia: Editora UFG, 2003.
- VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.