

Registros

Ana Mae Barbosa

Graduada em Direito/UEFS, 1960, Mestrado em Art Education/ Southern Connecticut State College, 1974, e Doutorado em Humanistic Education/ Boston University, 1978. Professora da Universidade Anhembimorumbi e Titular/USP. Tem experiência na área de Artes, atuando no Ensino das Artes, História do Ensino da Arte, Multiculturalidade.

Nacionalismo e ensino da Arte e do Desenho na América Latina

RESUMO

Após a Primeira Guerra Mundial, ideais nacionalistas se fortaleceram nos países latino-americanos e influenciaram também sobre o ensino da Arte. Este artigo, apresenta contextos em que essas iniciativas se desenvolveram, enfocando alguns dos responsáveis por elas, como Best Mourgard, José Vasconcellos e Alfredo Ramos Martinez.

RESUMEN

Después de la Primera Guerra Mundial se hicieron mas fuertes las ideas nacionalistas en los países de latino america las cuales influyeron en la enseñanza de las artes. En este texto, se presenta los contextos en que esas iniciativas se desarrollaran, en foco en algunos de los responsables por ellas como Best Mourgard, José Vasconcellos e Alfredo Ramos Martinez

A Primeira Guerra Mundial operou transformações culturais muito importantes. Os artistas europeus que estiveram na guerra como Marx Ernst e Georg Gross provocaram a separação da arte e da beleza, divórcio muito profícuo para ambas as partes. A Arte, livre dos compromissos com a beleza, buscou abrigo na filosofia e na psicanálise e saiu revigorada, mais conectada com a vida. A beleza, livre da opressão da Arte, pode explorar livremente o cotidiano e se alojar em todo e qualquer lugar.

Arthur Danto (2005, p. 58) afirma que Marx Ernest, que serviu na artilharia, depois da guerra disse: “Para nós, Dada foi acima de tudo uma reação moral. Nossa ira buscava total subversão. A horrível e fútil guerra havia nos roubado cinco anos de nossa existência. Nós experimentamos o colapso no ridículo e a vergonha de tudo que era apresentado a nós como justo, verdadeiro e bonito”.

Em vez de apresentar uma visão enobrecedora, a Arte transformou-se em um meio de mostrar a feiura moral da sociedade que os havia posto a atravessar o inferno.

Arthur Danto (2005, p.58) também diz que George Grosz chegou a tentar o suicídio para não voltar ao *front*, dizendo: “Eu desenhava e pintava dominado pelo espírito da contradição, tentando no meu trabalho convencer o mundo que ele era feio, doente, mentiroso”.

Além desta conquista cultural, a guerra de 1914 provocou uma onda de nacionalismo muito forte, especialmente na América Latina, que se refletiu diretamente no ensino da Arte e do Desenho. Entendamos aí a palavra desenho como *design*, pois em português só temos uma palavra para designar desenho como Arte e desenho como projeto ligado a indústria, comércio, moda, publicidade. Só na década de 1960 começamos a usar

a palavra *design*, em inglês mesmo, para designar a última categoria mencionada acima.

Ideais nacionalistas dominaram, no começo do século XX, este lado do mundo e alguns outros países colonizados.

Um certo romantismo nacionalista, como diz Bowe (1993, p.25), conduziu os artistas e designers irlandeses a um *revival* celta, assim como desde a “Suécia e Noruega até o México se via na Arte um fator essencial para a construção de identidades nacionais”.

Argentina e México produziram os dois primeiros livros de ensino de Arte e desenho gráfico voltado para o que se chamava de Artes Decorativas, que tiveram como objetivo a redescoberta da Arte, do artesanato e da cultura Pré Colombiana. Na Argentina se experimentava o ensino do desenho tradicional indígena nas escolas, pela influência de Alberto Gelly Cantilio e Gonzalo Leguizamón Pondal, que publicaram o livro *Viracocha. Dibujos decorativos americanos*, que nunca tive a chance de ter em minhas mãos. Parece que o livro é posterior às experiências pedagógicas dos dois professores anteriormente citados. Um exemplar de 1923 integra a bibliografia usada por Izcue, mas pode não ter sido a primeira edição.

No México, as Escuelas al Aire Libre (1916-1932) experimentaram o método desenvolvido por Adolfo Best Maugard, que me parece mais avançado que o dos argentinos. Maugard procurava associar a livre expressão a exercícios gráficos com elementos do alfabeto visual mexicano por ele pesquisado e sistematizado.

Best Maugard era realmente um especialista em arte mexicana autóctone. Forneceu a Franz Boas muitos dos desenhos de cerâmica mexicana para

sua coleção. Vamos falar, neste texto, sobre esta reação pós-guerra no México, Peru e Brasil.

No México, devemos acrescentar, as mudanças no ensino da Arte ocorreram não só como reação à guerra, mas principalmente como reação à revolução de 1910 que provocou orgulho e patriotismo no povo. Podemos identificar as *Escuelas al Aire Libre* do México (1913 e 1920 a 1933) como o único movimento modernista do ensino da Arte que, deliberadamente, integrou de forma programática a ideia de arte como livre expressão e como cultura.

Na Inglaterra do século XIX e inícios do século XX podem ser encontrados projetos que pretenderam levar a arte ao povo, ensinar arte como história e despertar para sua apreciação, mas não incluíam o fazer artístico - como se o povo pudesse ser capaz de consumir, mas não de produzir arte, de ser artista. Fiz extensa leitura de livros, artigos e depoimentos sobre a introdução do ensino modernista na Inglaterra, mas o único paralelo encontrado foi o trabalho de Marion Richardson que, tendo ensinado na mesma época das *Escuelas al Aire Libre*, procurava integrar a livre expressão em pintura e desenho ao exercício de caligrafia. Esses exercícios foram se tornando, pouco a pouco, grafismo com função plástica, mas estavam ainda vinculados à ideia de legibilidade da linha, de controle motor e de beleza de um manuscrito, além da forma abstrata na qual a Grã Bretanha começava formalmente a se iniciar através do decorativismo do movimento *Arts and Crafts*, do *Omega Workshop* e da Escola de Arte de Glasgow

Nos Estados Unidos, nessa época, dominava a metodologia de Arthur Dow, que associou a livre expressão plástica e gráfica a exercícios com formas geométricas.

Na Europa Continental dominava o Instituto Jean Jacques Rousseau, que se tornaria a instituição onde Piaget posteriormente centralizou suas pesquisas. Os métodos desenvolvidos no I.J.J.R. procuravam também associar a livre expressão com diferentes abordagens à sistematização das formas geométricas e/ou simbólicas.

Portanto, uma descoberta desta pesquisa é que todas as abordagens conhecidas do ensino da Arte Modernista entre os anos 1910 e 1930 associavam a liberdade de expressão a algum tipo de conhecimento sistematizado, embora somente Adolf Best Maugard, o autor do livro didático usado nas *Escuelas al Aire Libre*, tenha associado liberdade de expressão à análise da cultura visual. Seu método começou ser usado desde cedo nas Escolas al Aire Libre, mesmo antes de publicado no livro *Manuales y Tratados: Metodo de Dibujo*¹. A publicação traz, além de belos desenhos e pinturas quase impressionistas de crianças e adolescentes, uma série de sugestões de exercícios a serem feitos a partir da sistematização de formas e linhas dominantes na arte e no artesanato mexicano, levantadas por ele durante quase 20 anos de pesquisas. Ele estabeleceu uma espécie de alfabeto formal da arte mexicana, constituído de sete padrões que ele orientava para serem usados com crianças, adolescentes e adultos, estimulando livre combinações entre eles. Há no livro exemplos do uso do padrão 6 combinado com o 2, o 3, o 4 etc. e até de um único padrão combinado com ele próprio.

Já Marion Richardson estabeleceu seis padrões, baseados na diversidade de movimentos da escrita e propunha exercícios combinatórios entre eles, inicialmente somente em suas aulas de caligrafia, para as mesmas alunas que com ela estudavam Arte. Aos poucos, os padrões caligráficos e a pintura foram se interrelacionando.

¹- México - Departamento Edictorial de la Secretaría de Educación, 1923.

O princípio de estabelecimento de exercícios formais era o mesmo nas escolas de Dudley, o “*blake country*” inglês e nas Escuelas al Aire Libre. A diferença é que os padrões estabelecidos por Best Maugard foram baseados na leitura e análise da cultura mexicana e seus objetivos, além de formais e estéticos, eram sociais e políticos.

Em primeiro lugar pretendia despertar a juventude para a apreciação da Arte mexicana, recuperando o orgulho nacional perdido com a absoluta submissão das escolas existentes no México até 1911 aos padrões europeus.

Até a revolução de 1910, a cultura mexicana, a arte e o artesanato eram desprezados por todas as classes sociais e apenas o que era produzido na Europa despertava a admiração dos habitantes. Por outro lado, o livro de Best Maugard e as Escuelas al Aire Libre pretendiam educar o povo, especialmente o espoliado indígena. Foi o primeiro movimento de educação popular através da Arte da América Latina e também o primeiro movimento que associou a educação para a Arte e para o Design na América Latina. Tratava-se da introdução ao design indígena, autóctone, cuja gramática visual Best Maugard sistematizou. Era o padrão local instituído como *design*.

No Brasil, a tentativa de associar design à arte, implícita no projeto educacional de Rui Barbosa, havia falhado. A pretensão do Marquês de Macaúbas de que seu livro de ensino de desenho fosse usado pelas famílias, nas oficinas, nas escolas para desenvolver a capacidade de aplicar desenho à indústria nascente também fracassara. O livro nunca saiu das salas de aula das escolas formais, embora tivesse sido o primeiro escrito com intenção de fazer a educação popular para as artes no Brasil.

Visão Multiculturalista

A primeira Escuela al Aire Libre, criada em 1913, que teve como diretor Alfredo Ramos Martinez, foi uma dissidência da Academia de Belas Artes. Em 1911 os estudantes daquela academia entraram em greve exigindo a modernização do ensino e a demissão de seu diretor Rivas Mercado, que por coincidência era pai de uma das mais ardorosas defensoras da Arte Moderna, Antonieta Mercado, ativista política, amante de José Vasconcelos, o multiplicador das Escuelas al Aire Libre. Ela se exilou com ele em Paris onde, conta-se que em profunda depressão, cometeu suicídio dentro da Igreja Notre Dame.

Os alunos da Academia de Belas Artes estiveram mais de dois anos em greve e por fim criaram, junto com vários professores, a Escola de Santa Anita.

Esta escola era ainda muito calcada nos movimentos artísticos europeus, como o impressionismo, e chegou a ser chamada de Escola de Barbizon, numa associação com a arte produzida pelo grupo paisagista de Fontainebleau, na segunda metade do século XIX, como Millet, Corot, Rousseau, Troyon etc.

Em 1919, o filósofo José Vasconcelos assumiu a reitoria da Universidade do México, dando um novo impulso às Artes, o México, dando um novo impulso às artes, às traduções de obras básicas da cultura ocidental e a valorização do índio e da miscigenação.

Sua visão era multiculturalista, advogando uma educação em direção ao hibridismo cultural, ao sincretismo, estimulando a interrelação entre o erudito e o popular, e entre o conhecimento hegemônico internacional e valores culturais locais. Dentre os 50 livros que publicou *Ulises Criollo* (1935), *La Raza Cósmica* (1925), *Indologia* (1926) e *De Robinson a Odiseo* (1952) são os que mais intensamente manifestam uma defesa das minorias étnicas e da igualdade racial. Até hoje ainda são valiosos documentos contra o preconceito que continua prejudicando as relações humanas, quase dois séculos depois dos escritos tendenciosos de Gaubineaux, o formulador das teorias arianistas.

José Vasconcelos esteve no Brasil duas vezes e se correspondeu com intelectuais e políticos brasileiros. Há indícios de que a política cultural de Mário de Andrade na Secretaria de Cultura de São Paulo sofreu influência da política cultural de José Vasconcelos, que teve como carro chefe a criação

de inúmeras bibliotecas, principalmente infantis, com ateliês de arte em anexo.

Há indícios de que Mário de Andrade conhecia o trabalho de administração cultural de José Vasconcelos, pois tinha em sua biblioteca a revista 30:30, veículo de divulgação do Modernismo e do movimento de educação popular para as artes, editada por artistas que fizeram parte das Escuelas al Aire Libre, como Fernando Leal e Fermín Revueltas. Entre os artigos publicados no primeiro número da revista, que teve tom e título de Manifesto, estava um sobre as Escuelas Libres de Pintura, que fazia referências às Escuelas al Aire Libre e aos Centros Populares de Cultura.

Vasconcelos possibilitou a criação da escola de Chimalistac, que substituiu a de Santa Anita em 1920, e a de Coyoacan, um ano depois. Como Ministro de Educação Pública (1921 a 1924) ampliou a ideia de pintura “al aire libre” para a pintura mural e encomendou vários trabalhos a Orozco, Rivera etc.

Aliás, o destino das Escuelas al Aire Libre foi tremendamente marcado pelas reações enciumadas de Orozco que, embora muito valorizado com as encomendas de murais para a Secretaria de Cultura, provavelmente queria mais ou talvez ser o único. Em represália, para mostrar-se contra a política cultural de José Vasconcelos, transformou as *Escuelas al Aire Libre* em objeto de seus ataques e em mais um motivo de discórdia com Rivera, que foi ardoroso defensor das Escuelas e professor de uma delas. A discórdia entre Rivera e Orozco era mais profunda, residindo principalmente nas diferenças de visão do mundo, da Arte e da mexicanidade. Até nas representações da Revolução estes dois líderes se opunham. Enquanto Rivera representava a Revolução “como o surgimento de

uma brilhante luz” (KRAUSE, 1997 [1810], p.487), uma alteração na História em direção a uma melhor e mais triunfante vida”, Orozco pintava a agonia da Revolução”, representando verdades negras da “farsa, drama e barbaridade” (KRAUSE, 1997 [1810], p.488). Uma discordância básica quanto à condição humana dividiu estes artistas também em relação às expectativas do Ensino da Arte revolucionário.

As Escuelas al Aire Libre se multiplicaram principalmente até 1925, criando-se, quando já era reitor Alfonso Pruneda, as de Xochimilco, Tlalpan e Guadalupe Hidalgo. Como em 1925 já estava ativa a de Churubusco, ao todo no fim dos anos 1920 havia cinco Escuelas na capital e três no interior: Taxco, Cholula e Michoacan, além de vários Centros Populares de Pintura com metodologia semelhante à das Escuelas al Aire Libre.

Gabriel Fernández Ledesma e Francisco Diaz de León conceberam o projeto de uma revista para a intercâmbio e comunicação entre as Escuelas e os Centros Populares, que se chamou *El Tlacuache, Cuaderno de las Escuelas al Aire Libre*, mas apenas um número foi editado.

PARA O MODERNISMO, TODOS ERAM CAPAZES DE CRIAR.

Uma pesquisa realizada em 1926 mostrou que todos os alunos de Xochimilco eram indígenas, em Tlalpan 70% eram indígenas e os outros, *criollos* ou mestiços. Em Guadalupe Hidalgo e Churubusco a percentagem era 50% indígenas e 50% mestiços e brancos. O sucesso das mulheres foi ressaltado pela crítica, que dizia ser “entendível” o progresso que faziam, pois tratava-se de um tipo de arte baseado na sensibilidade interior - qualidade que era atribuída às mulheres naquele tempo. Em 1926, depois do polêmico sucesso de uma exposição dos alunos das Escuelas al Aire Libre no México, o professor Alfredo Ramos Martinez, Diretor da Academia e responsável pelo projeto das Escuelas, conseguiu organizar um programa de exposições na Europa. Ele contou com a ajuda do Embaixador do México em Paris, o prestigiado escritor Alfonso Reyes, que posteriormente foi embaixador no Brasil e amigo de Portinari, Ismael Neri e de muitos escritores do segundo momento modernista, como Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Murilo Mendes etc.

Muitas obras levadas para a Europa foram publicadas na *Monografia de las Escuelas de Pintura al Aire Libre* em 1926. Parece que a escolha procurou

corresponder aos cânones expressionistas dos Europeus, com alguns exemplos pré-cubistas também, pois diferem bastante dos padrões contaminados pela visualidade popular das obras de outros estudantes das Escuelas publicadas no Manual de Best Maugard.

A preocupação em comprovar para o leitor a diversidade racial e social dos alunos das Escuelas se revela na concepção editorial da *Monografía*, que exhibe, para cada obra, a foto da criança ou adolescente que a produziu.

Pouco se sabe da recepção da exposição em Berlim. Mesmo Francisco Diaz de Leon, ex-diretor da Escuela de Tlalpan, em seu ensaio no catálogo da exposição reavaliativa de 1965, nada nos informa a respeito. Mas, graças às cartas de Alfredo Reyes ao Ministério, sabe-se que em Paris o sucesso foi enorme, gerando muitos artigos críticos. O próprio Picasso ajudou Ramos Martinez a montar a exposição. Segundo Laura Matute, a pesquisadora que mais se aprofundou sobre as Escuelas al Aire Libre, o sucesso em Madrid foi ainda maior. Entre os jornais que comentaram a exposição ela cita: El A.B.C.; El Socialista; El Imparcial, La Libertad, La Nación, La Gaceta Literaria e La Voz, com artigos assinados por conhecidos críticos de arte daquele tempo, como José Francês e Gabriel Garcia Moroto.

Alfredo Ramos Martinez voltou realizado ao México. Embora não fosse um teórico nem um grande artista, era um homem de inteligência e cultura híbrida geral muito vasta e respeitado por seus contemporâneos. É referido até hoje pelos historiadores e críticos como uma das figuras mais influentes na modernização das instituições artísticas do México.

Colonizador e Colonizado

Em geral, nos países colonizados culturalmente, sucesso lá fora significa sucesso em casa. Muitos escritores e artistas latino-americanos tiveram que fazer sucesso primeiro nos países colonizadores, como Jorge Luís Borges, Julio Cortázar, Gabriel Garcia Marques, Sebastião Salgado, Frida Khalo e Maria Isquierdo. Mas, muitas vezes, nem o sucesso lá fora garante respeito mas, pelo contrário, gera uma inveja destruidora. A frase popular “isto é coisa para inglês ver” é uma faca de dois gumes. Tende ao anticolonialismo por expressar que nem sempre o que é bom para o colonizador é bom no país colonizado de origem e nos dá a impressão otimista de que temos o poder de enganar o colonizador. Entretanto, pode também ser usada destrutivamente, quando a crítica dominante de um país colonizado quer desmentir o valor atribuído a alguma obra nos países desenvolvidos.

É o caso de Sebastião Salgado hoje no Brasil. Considerado um grande artista, sua obra vem sendo estudada em teses e cursos nas universidades americanas e japonesas, mas, em nosso país, a crítica hegemônica, com o seu terror pelos aspectos políticos e pela figuração, procura ignorá-lo ou dizer que ele é somente um bom fotógrafo documental, mas não um artista, ou, o que é pior, os críticos analisam apenas os aspectos formais de sua obra como luz, teatralidade, claro, escuro etc., sem fazer qualquer referência aos conteúdos, aos temas sempre engajados com a vida dos trabalhadores, o destino das crianças abandonadas ou a luta pela terra. Uma jovem japonesa, estudante de doutorado nos Estados Unidos, relatou a mim que um crítico brasileiro a quem foi pedir informações sobre a recepção

de Sebastião Salgado no Brasil respondeu que, entre nós, seu trabalho tinha interesse apenas para jornais e revistas de grande circulação e que só o primeiro mundo, por estar sedento da miséria do terceiro, considera-o como artista .

No México de 1925 e 1926, quando as exposições mexicanas e europeias tiveram lugar, alguma coesão das esquerdas e dos intelectuais, que foi conseguida com a revolução de 1910, já havia se esgarçado.

Os próprios modernistas e os muralistas que emergiram do movimento pela popularização das artes fizeram das Escuelas al Aire Libre um pomo de discórdia, alguns para se arrependem depois, como Carlos Mérida, que escreveu em 30 de agosto de 1925 um artigo na *Revista de Revistas* com o título *Juicio Critico de la Exposición de Artes al Aire Libre* acerca da exposição mexicana. No artigo, ele discorda de quase tudo e só elogia o fato de algumas obras refletirem a arte popular. Entretanto, poucos anos depois, no início dos anos 1930, expôs, com certo alarde, obras dos alunos da Escuela de Tlalpan na galeria por ele dirigida. No artigo de 1925, Mérida critica principalmente o desencontro entre a propaganda que fazia Ramos Martinez dos métodos de liberdade de expressão e a visualidade da produção apresentada que, segundo ele, revelava critérios impostos pelo professor.

Esse é um ponto nevrálgico da campanha das Escuelas al Aire Libre e do ensino modernista da Arte em geral. Mesmo os criadores das Escuelas al Aire Libre e seus maiores defensores embarcaram no discurso modernista do Ensino da Arte, afirmando, embora não fosse inteiramente verdade, a absoluta liberdade de expressão, dizendo que “os alunos pintavam o que queriam, como o vissem,

e seguindo as técnicas de colorido que mais lhe agradassem” (MATUTE, 1987, p. 80). Procuraram esconder os objetivos culturais e os procedimentos técnicos que estimulavam os alunos em direção a uma leitura cultural, cerne do método de Best Maugard usado nas Escuelas al Aire Libre, e muito claramente demonstrado em seu livro de 1923.

O mesmo fizeram os críticos de Marion Richardson, evitando demonstrar que ela a partir de um certo momento, que ainda não consegui precisar, passou a integrar os exercícios de padrões caligráficos com a pintura.

Também o artista Franz Cizek passou à história como aquele que apresentou ao Conselho de Educação de Viena, como projeto para conseguir verbas para sua escola, apenas a frase “Deixar que as crianças cresçam, se desenvolvam e amadureçam”. Esta frase, símbolo de liberdade absoluta, se tornou o moto da pedagogia modernista da Arte, mas hoje sabemos que os alunos de Cizek faziam exercícios de elementos de design, o que resultava em obras infantis pouco espontâneas, porém bem estruturadas, organizadas, parecendo boas ilustrações de livros infantis, algumas com influência não só do expressionismo do mestre, mas até de um certo *art déco*, que entusiasmava a Viena da época.

O resultado é que enunciados pouco claros por parte dos defensores das Escuelas, um marketing idealizado, o desprezo dos artistas e campanhas destrutivas pouco honestas, levaram à manipulação política das Escuelas al Aire Libre. Em 1932, numa das negociações administrativas do Estado, o “ogro” filantrópico do México, como diz Octavio Paz, as Escuelas al Aire Libre passaram da esfera da Universidade para o domínio direto do Instituto

de Belas Artes, sendo submetidas ao currículo vigente nas outras escolas. Perdeu-se, portanto, o caráter experimental que possibilitou seu sucesso.

Na reunião do Conselho que decidiu submeter as Escuelas à norma geral, a única voz a se levantar contra esta solução foi a do Conselheiro e artista Rufino Tamayo. Como ex-aluno e ex-professor das Escuelas al Aire Libre, demonstrou uma fidelidade admirável.

É doloroso notar a perversidade destrutiva da intelectualidade nos países em desenvolvimento. Na Europa e nos Estados Unidos, os artistas e críticos modernistas das duas primeiras décadas do século XX usaram a arte das crianças e sua espontaneidade para a construção visual como propaganda da Arte Moderna, como argumento comprovante da legitimidade da forma espontânea, divulgando, defendendo e mesmo protegendo as primeiras experiências modernistas de Ensino da Arte para crianças e adolescentes em seus países. Enquanto isso, no México, a experiência mais avançada do ponto de vista político, social, cultural e mesmo formal foi destruída por arrufos entre artistas e prepotência de críticos.

Na Inglaterra, Marion Richardson teve o suporte de Roger Fry, Herbert Read, Clive Bell, Vanessa Bell e até posteriormente, já em 1934, de Kenneth Clark. Mesmo nos primeiros anos de seu trabalho (1919) suas alunas tinham sua produção exibida em importantes galerias, ao lado de exposições de artistas de renome como Larionow. Nenhuma ação destruidora foi perpetrada contra Marion Richardson por seus contemporâneos e ela é, até hoje, comemorada.

Os arte/educadores dos países colonizadores tiveram o apoio dos artistas e críticos pelo menos para as duas grandes mudanças de paradigma do

século XX, o modernismo e o pós-modernismo. Nos países colonizados, os arte/educadores, além de serem considerados pelo mundo das artes como intelectuais de segunda categoria, foram combatidos quando tentaram reformular o ensino acadêmico e mimético em modernista. E estão sendo, agora, combatidos pelo esforço em atualizar o ensino modernista, tornando-o contemporâneo ou pós-moderno. O interessante é que os esforços dos arte/educadores modernistas não foram combatidos por conservadores, mas por artistas e críticos modernistas, como no caso do México. As avançadas experiências educacionais modernistas mexicanas, que já apontavam para a compreensão cultural e a multiculturalidade, valores defendidos hoje pela pós-modernidade, foram injustamente criticadas e desprestigiadas por artistas como Carlos Mérida e Orozco, além de críticos como Raziél Cabildo, Ortega e até posteriormente Raquel Tibol (MATUTE, 1987, p. 37) e Raul Flores Guerrero ².

Os mais agressivos destruidores das Escuelas al Aire Libre assim agiram por razões mesquinhasmente pessoais, como Raziél Cabildo. Aluno da Academia de São Carlos, em 1911 participou da greve e se auto intitulava precursor da corrente nacionalista. Como esse título estivesse sendo atribuído a Ramos Martinez por seus contemporâneos, Cabildo, para se afirmar, procurou destruir Ramos Martinez e sua obra mais importante: as Escuelas al Aire Libre.

Alguns criticaram as Escuelas por não serem tão livres quanto deveriam (Carlos Mérida) e outros por serem livres demais (Raziél e posteriormente Tibol e Guerrero).

Ironicamente, as Escuelas al Aire Libre do México, o movimento modernista de Ensino da Arte, que mais se aproxima dos valores defendidos para o

²Para Raquel Tibol, a Escuela al Aire Libre “fue un taller de improvisación sin disciplina ni programa viceado de espontaneidad y autodidactismo y, consecuentemente, retardatario para la definicion profesional del artista”. Agrega “sembró inquietudes estéticas, fervor creativo y rompió el cerco de la academia popularizándola.”

Ensino da Arte hoje na pós-modernidade, isto é, arte como expressão e cultura, foi interrompido no seu início e varrido dos livros de História do Ensino da Arte. Mesmo no México, somente Laura Matute e Francisco Reyes Palma tiveram interesse em estudar as Escuelas do ponto de vista da metodologia do ensino da Arte.

Experiências Peruanas e Brasileiras

Enquanto tudo isto acontecia no México, no Peru tivemos um movimento em direção da nacionalização do Ensino da Arte, potencializado por Elena Izcue, peruana que viveu o fim do século XIX em Paris e foi *designer* da Casa Worth na França, tendo feito várias exposições em New York.

Seu trabalho baseava-se na iconografia indígena peruana, na estamparia de tecidos, na tapeçaria e no design gráfico de embalagens. Já no design dos vidros de perfume, se apoiava nas correntes *art déco*.

De volta ao Peru, fugindo da guerra na Europa, não encontra oportunidades na incipiente indústria peruana e se dedica inteiramente ao ensino. Escreveu vários livros, inclusive didáticos, para o ensino primário. Defende a ideia de que é necessário difundir a arte indígena peruana através do ensino. Seu projeto de uma Escola de Design é muito peculiar no que diz respeito à aliança entre ideias nacionalistas e apropriação de valores formais do código europeu, além da exploração das mais novas técnicas de impressão da época. Ela interrelacionava a cultura visual peruana com o *art nouveaux* e o *art déco* franceses.

Sistemática análoga foi operada por Theodoro Braga, associando a cultura visual francesa e brasileira, especialmente a marajoara. Braga foi um professor incansável na condenação à cópia e na defesa dos motivos brasileiros. Ensinou no Pará, onde nasceu, no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde teve enorme sucesso na Escola Brasileira de Arte, criada em 1929. Trata-se da primeira escola de arte para crianças numa rede pública de ensino no Brasil, financiada em parte por D. Isabel Von Ihering, que presidia A Tarde da Criança, entidade cultural filantrópica. Os ricos ainda não haviam nomeado sua filantropia de “Terceiro Setor do PODER”, mas já financiavam a Arte/Educação, que também não tinha este nome. A criação da Escola foi um projeto e um sonho da professora D. Sebastiana Teixeira de Carvalho, acalentado por doze anos. Essa professora conhecia o que havia de melhor na educação da época, de Claparède a John Dewey.

Sua filha, Susana Rodrigues, posteriormente fundou o primeiro ateliê para crianças em um museu brasileiro, no MASP, em 1948. Foi, portanto, sogra de Augusto Rodrigues, que com a artista e educadora americana Margaret Spencer, criou, também em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil, célula inicial do movimento Escolinhas de Arte, que considero a primeira institucionalização do ensino modernista de Arte em nosso país.

Uma coisa não era diferente de hoje: os ricos já patrocinam, muitas vezes com o dinheiro do Estado, como hoje o fazem com o dinheiro do BNDES, da Petrobrás, quando não diretamente dos Ministérios de Cultura e de Educação. Quem pagou a adaptação das salas da Escola Brasileira de Arte e as manteve foi o erário público. Esta era a parte mais cara. O mundo muda, mas o capitalismo é sempre o mesmo.

Esta escola foi onde Theodoro Braga pode livremente experimentar sua metodologia.

Contudo, considero Elena Izcue e Theodoro Braga como pré-modernistas. A primeira, por insistir em levar os alunos a copiarem padrões simplificados da cultura visual peruana; e o último por aceitar apenas alunos que passassem em uma prova de desenho. A cópia não era aceita pelo ideário modernista, que pregava a ideia de educação artística para todos, não apenas para os bem dotados. Para o Modernismo, todos eram capazes de criar.

É de Theodoro Braga o texto mais enfático que encontrei na imprensa dos anos 1920 a favor do nacionalismo no ensino da Arte e do Design. Note-se que foi publicado no Diário Oficial da União. Segue o texto na íntegra:

Nacionalização da Arte brasileira

A rajada sanguinolenta que durante quatro anos devastou a Europa civilizada, envolvendo o mundo inteiro no espesso véu de luto, veio acordar, sacudir do doce torpor em que vivia, desde as nossas vitórias contra o Paraguai, a alma nacional.

A integridade da Pátria ameaçada reuniu num só corpo todos os corpos brasileiros e por todo território nacional passou um arripio de que a Pátria estava em perigo ao ser chamada a envolver-se na luta fratricida. E o patriotismo nacional despertou, arregimentou todos nós para essa suprema defesa.

Passou a rajada; vencemos moralmente o suposto nosso inimigo que, repellido, nem leve ousara magoar a nossa soberania nacional.

Voltamos à paz novamente, mas desta vez deixando ainda nos entorpecer por essa enganadora tranquilidade do comodismo improdutivo, permitindo assim que vitórias muito mais importantes e perigosas para nós sejam obtidas por estranhos do nosso país.

Entre os inúmeros campos de ação, descuidado como tem sido entre nós e para o qual deveríamos aproveitar esse abençoado delírio patriótico que tão rapidamente nos sacudiu e despertou, há um onde, com os magníficos colaboradores que possuímos, poderíamos obter incessantes vitórias pacíficas e nobilíssimas - A Arte brasileira.

Para nacionalizá-la como se faz mister desde já, é preciso antes de tudo educar o nosso operariado no início de seus estudos.

Dois grandes e poderosos elementos de vitória possuímos como nenhum país possui, a inteligência do operário brasileiro e a riqueza inata dos motivos sobre os quais deve se expandir essa inteligência.

Para a consecução desse almejado fim - produzir arte nacional por artista nacional - basta que se orientem os intuítos profissionais de que o país está cheio, no rumo único e por cujo motivo foram eles criados.

Para esse desideratum de resultado eficiente, mas de enérgico e contínuo labor ascensional, é necessário pôr-se de parte a anemia moral que infelizmente cerca e acaba por sufocar a vontade de quem trabalha.

A vida, tornando-se cada vez mais difícil, começou já a pertencer aos fortes de espírito. O indeciso, já pela sua ignorância, já por atavismo, tem forçosamente de ser posto à margem afim de não retardar a marcha dos que querem vencer.

A escola profissional não é nem um manicômio, nem uma correção. Para educar o espírito no exercício de uma nobre profissão liberal faz-se mister abolir o pieguismo e o afilhadismo.

Uma das condições básicas para a entrada nos institutos profissionais é que cada criança, que formará amanhã a independência de nossas obras artístico-industriais, é o diploma de seus estudos primários e a idade de 11 anos, gozando boa saúde; o contrário disto seria a perda de tempo em ensinar o que eles deveriam saber ao entrar, com a falta de vigor físico e iniciativa intelectual para facilitar a árdua tarefa do mestre no momento da aprendizagem do ofício.

Um instituto profissional é um curso superior de artes aplicadas.

Assim, essas condições básicas devem ser resolvidas com muita energia e categoria, impedindo assim que a clássica compaixão entubie o ânimo de quem dirige.

Já é tempo de cuidar-se do operário nacional; educá-lo a fim de que um dia a sua inteligência esteja dentro da sua obra e que este represente coisa de sua pátria; que ele execute o que o seu espírito inventou e que a habilidade de suas mãos responda à delicadeza de seu espírito criador.

Assim, em cada oficina deve haver uma escola de desenho especializada a cada ofício, sendo portanto o curso de desenho a base fundamental das oficinas.

Na idade inicial de 11 anos e guiado pelo mestre técnico, não com essa maneira criminosa, fria e apressada de quem cumpre um dever de funcionário público, mas com o interesse de ver o seu pupilo produzir, o educando não tardará em querer trabalhar, querer fazer aquilo que viu no seu cérebro e que, embora titubeante, grafou no papel em suas proporções e detalhes.

Nunca me foi difícil obter de meus discípulos aquilo que eu desejava que eles fizessem.

Viciados, escravizados pela sua própria ignorância, os nossos pobres operários nada produzem...; daí, a vida nula do grilheta acorrentando ao cérebro e este ao que eles chamam Catálogo, é por onde vive a vida artificial da cópia de modelos, os quais reproduz, ignorantemente, sem espírito nem inteligência e, por isso mesmo, sem mínimo valor de arte.

E, entretanto, já era tempo de tê-la a nossa, a Arte Brasileira, inspirada na nossa flora esplendidamente bela e luxuriante e na nossa fauna exótica e ainda desconhecida, típica e extravagante, sem precisar ir buscar motivos novos no infinito campo das combinações geométricas.

O diretor de um instituto profissional não deve ser apenas um burocrata administrador material do expediente de uma repartição pública, deve ser um técnico, que, estudando o caráter de cada educando, possa guiá-lo nas oficinas, explicando suas dúvidas.

A ele compete ensinar, dirigindo os principiantes, aperfeiçoando os adiantados, não permitindo senão originalidade nos desenhos

das obras a executar, apurando o gosto de todos e aproveitando as aptidões e idiosincrasias pessoais; só assim, expurga a invasão do terrível mal que ainda nos atrofia o cérebro - as cópias dos catálogos estrangeiros - só assim poderemos iniciar a procura do nosso estilo nacional que os nossos silvícolas descobriram e que nós civilizados desconhecemos.

A grande Arte Nacional está entregue à Mocidade Brasileira, que saberá elevá-la ao supremo apogeu de Verdade e de Originalidade.

Falta-nos, pois, ainda, a nossa Arte aplicada; aos operários compete nacionalizá-la.

Entre os ofícios dos institutos profissionais faz-se imprescindível um curso completo de Arte Decorativa em que, melhor que em qualquer oficina, o motivo Brasileiro será magistralmente estudado e estilizado.

Para se chegar a este estado de perfeição e de independência, ao qual temos o direito e o dever de aspirar, faz-se preciso sacudir o pó das épocas atrasadas de colônia em que temos vivido; é necessário, pois, que cada um de nós seja Si Próprio.

A oficina transformar-se-á em uma ruidosa aula de desenho, onde se pense, se trace e se execute.

Nacionalizemos a nossa Arte Brasileira.

Diário Oficial, 1º de Janeiro de 1920

Theodoro Braga.

Através dessas experiências na América Latina naquele momento, o interesse por motivos nacionais se impôs na moda e na decoração de interiores no Brasil, no México e no Peru. Seria isto reflexo dos programas formais europeus que exploravam o exotismo das nações periféricas? O que tínhamos? Nacionalismo? Apropriação da Apropriação? Hibridismo? Está aberta a discussão.

REFERÊNCIAS

BOWE, Nicola Gordon – Art and the national dream. *The search for vernacular expression in turn-of-century Design*. Dublin:Irish Academic Press, 1993.

DANTO, Arthur. *Unnatural Wonders*. New York: Farrar, Straus, Giroux, 2005.

KRAUSE, Enrique. , *Biography of Power: A history of Modern Mexico (1810-1996)*. New York: Harper Collins Publishers ,1997.

MATUTE, Laura *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*. Tese para Licenciatura no Departamento de História da Universidad Autónoma do México. Posteriormente publicada (1987) pelo Instituto Nacional de Belas Artes INBA em livro com o mesmo título.