

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Nádia Bueno Rezende

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E RENOVAÇÃO  
PEDAGÓGICA EM MINAS GERAIS  
(DÉCADAS DE 1920 E 1930)**

Belo Horizonte  
2022

Nádia Bueno Rezende

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E RENOVAÇÃO  
PEDAGÓGICA EM MINAS GERAIS  
(DÉCADAS DE 1920 E 1930)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Cynthia Greive Veiga

Belo Horizonte  
2022

R467e Rezende, Nádía Bueno, 1986-  
T Educação estética e renovação pedagógica em Minas Gerais  
(décadas de 1920 e 1930) [manuscrito] / Nádía Bueno Rezende. - Belo  
Horizonte, 2022.  
221 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Cynthia Greive Veiga.  
Bibliografia: f. 198-221.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Minas Gerais --  
Teses. 3. Estética -- Aspectos educacionais -- História -- Teses. 4. Escola  
nova -- História -- Minas Gerais -- Teses. 5. Modernidade -- História --  
Aspectos educacionais -- Teses. 6. Reforma do ensino -- Teses.  
I. Título. II. Veiga, Cynthia Greive. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### FOLHA DE APROVAÇÃO

## Educação estética e renovação pedagógica em Minas Gerais (décadas de 1920 e 1930)

### NÁDIA BUENO REZENDE

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Carlos Roberto da Silva Monarcha - Orientador  
UNESP

Prof(a). Adriana Vaz  
UFPR

Prof(a). Ismael Krishna de Andrade Neiva  
UFMG

Prof(a). Marcus Aurelio Taborda de Oliveira  
UFMG

Prof(a). Cynthia Greive Veiga  
UFMG

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 22/02/2022, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1271923** e o código CRC **DBD219E7**.

Ao meu pai, Gilberto (in memoriam), por ser saudade.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Regina, que desde criança me incentivou a estudar e não poupou esforços para me oferecer variadas oportunidades de formação: viajei para conhecer outros lugares e culturas, fui bailarina e me apresentei em tantos palcos do mundo, estudei em boas escolas, tudo graças ao seu apoio. Esta tese é um dos frutos das experiências que você me proporcionou ao longo da vida!

Ao meu pai, Gilberto (in memoriam), que, além de me dedicar muito carinho, na minha adolescência em incontáveis ocasiões passou horas estudando comigo, com paciência e inteligência. Imaginei a sua expressão facial e cheguei a sentir a sua empolgação quando me formei professora, quando me tornei mestre, e agora quando concluo esta tese de Doutorado. Sua ausência foi presença em todos esses momentos.

Ao meu companheiro de vida, Pedro, que diariamente esteve comigo enquanto eu escrevia esta tese. Nesses anos do curso de Doutorado, tive a sorte de contar com você em tantas situações... os momentos de abatimento e exaustão, as frustrações pelas horas diante da página em branco, sem conseguir escrever, as várias vezes em que leu meu texto e contribuiu com ideias, sugestões bibliográficas e formas para aprimorar a escrita, os alívios que sentimos juntos a cada capítulo concluído, as euforias compartilhadas diante de elogios, os bate-papos sobre as fontes e as teorias de tantos autores. Gratidão por essa nossa parceria!

Às amigas Vívian, Larissa e Leandra, pelo apoio demonstrado ao longo desses quatro anos de estudos. Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), pelas várias vezes que refletimos juntos de forma a enriquecer a minha formação.

À minha orientadora professora Cynthia Veiga, um exemplo de dedicação ao trabalho. Nesses quatro anos, você criticou, elogiou, sugeriu, advertiu, arguiu, motivou, foi compreensiva e cobrou, emocionou-se e me emocionou, leu meus textos repetidas vezes, tudo na medida para tirar o melhor de mim na escrita desta tese. Sou muito grata por toda a sua dedicação e o seu comprometimento com a qualidade desta pesquisa.

Ao professor Marcus Tabora, uma referência para mim desde os tempos do Mestrado, presença constante na minha formação acadêmica. À professora Adriana Vaz, ao professor Ismael Neiva, ao professor Carlos Monarcha, à professora Meily Linhales e à professora Maysa Gomes, que por meios formais e/ou informais ofereceram contribuições decisivas para as investigações realizadas nesta tese.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus

Arinos –, grupo comprometido com uma educação pública e de qualidade. Sou servidora pública lotada nessa instituição de ensino, e fui contemplada em um edital de afastamento para qualificação, o que deu condições para a realização desta tese.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, meus sinceros agradecimentos!

## RESUMO

Temos como objetivo desta tese analisar o debate sobre educação estética em Minas Gerais, em diferentes âmbitos, mas principalmente no campo pedagógico, nas décadas de 1920 e 1930, quando estiveram em curso no Brasil modificações na vida material, no plano da cultura, além de reformas educacionais e uma renovação pedagógica proposta a partir dos pressupostos do movimento da Escola Nova. No contexto do crescimento urbano industrial, do desenvolvimento da economia global e da disseminação de valores burgueses, os debates sobre educação estética tiveram característica polissêmica. Desse modo, nossa hipótese é a de que os apelos à educação estética se vincularam às demandas por uma nova educação dos sentidos, para a formação de novas sensibilidades, em sintonia com as transformações sociais, culturais e econômicas em curso. Utilizamos como fontes documentais impressos, periódicos diversos, legislações e livros de época, localizadas em diferentes acervos, com destaque para revistas pedagógicas e modernistas, além de jornais em circulação. Realizamos estudos teóricos e conceituais, com ênfase nas contribuições de Jacques Rancière e Terry Eagleton, bem como de outros autores do campo da história e história da educação. Organizamos a tese em quatro capítulos. No primeiro, realizamos um estudo teórico sobre diferentes proposições de educação estética em profusão no contexto europeu desde fins do século XVIII. No segundo capítulo, investigamos o tratamento da temática estética no Brasil, em específico Minas Gerais, no contexto de debates sobre o Modernismo, nas décadas de 1920 e 1930. No terceiro capítulo, analisamos a dimensão polissêmica presente nas propostas de educação estética, destacando, por um lado, as suas potencialidades para o desenvolvimento dos sujeitos e, por outro, a necessidade de conformar o sensível em diretrizes pedagógicas. No quarto e último capítulo, priorizamos a investigação sobre os vínculos entre educação estética e formação moral elaborados no âmbito dos valores católicos, da conformação para o trabalho e da fixação de padrões de beleza e conduta. Como considerações finais, destacamos que a proposição de uma educação estética envolveu o apuro e o aperfeiçoamento dos sentidos e das sensibilidades visando a atuação criativa no mundo, mas, também, o simples esteticismo, isto é, a pura estimulação sensorial e, ainda, a mera estetização de determinados valores. Mas essas fronteiras não foram demarcadas nitidamente, e, sendo assim, consideramos que perscrutar a polissemia dos debates sobre educação estética é uma maneira de resgatarmos a potência revolucionária contida nessa proposição.

**Palavras-chave:** educação estética; educação dos sentidos e sensibilidades; renovação pedagógica; estética; modernidade.



## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the debate on aesthetic education in Minas Gerais, in different areas, but mainly in the pedagogical field, in the 1920s and 1930s, when changes were taking place in Brazil in material life, in terms of culture, in addition to educational reforms and a pedagogical renovation proposed from the assumptions of the Escola Nova movement. In the context of industrial urban growth, the development of the global economy and the dissemination of bourgeois values, debates on aesthetic education had a polysemic character. Thus, the hypothesis of this research is that the appeals to aesthetic education were linked to the demands for a new education of the senses, for the formation of new sensibilities, in line with the ongoing social, cultural and economic transformations. The documentary sources used include printed matter, journals, legislation and period books, located in different collections, with emphasis on pedagogical and modernist magazines, in addition to newspapers in circulation by that time. Theoretical and conceptual studies were carried out, with an emphasis on the contributions of Jacques Rancière and Terry Eagleton, as well as other authors in the field of history and history of education. The thesis was organized into four chapters. In the first, a theoretical study was carried out on the different propositions of aesthetic education in profusion in the European context since the end of the 18th century. In the second chapter, we investigated the treatment of aesthetics, as a theme, in Brazil, specifically Minas Gerais, in the context of debates on Modernism in the 1920s and 1930s. The third chapter analyzed the polysemic dimension present in aesthetic education proposals, highlighting, on the one hand, their potential for the development of subjects and, on the other, the need to conform what is sensitive to pedagogical guidelines. In the fourth and last chapter, priority was given to the investigation of the links between aesthetic education and moral training developed in the context of Catholic values, conformation for work and the establishment of standards of beauty and conduct. As final considerations, it is noteworthy that the proposition of an aesthetic education involved the refinement and improvement of the senses and sensibilities aimed at a creative action in the world, but also simple aestheticism, that is, pure sensory stimulation, and also, the mere aestheticization of certain values. But these borders were not clearly demarcated, and, therefore, it is considered that analyze the polysemy of debates on aesthetic education is a way of recovering the revolutionary power contained in this proposition.

**Keywords:** aesthetic education; education of the senses and sensibilities; pedagogical renovation; aesthetics; modernity.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Expressões contendo a palavra “estética” identificadas na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925–1937) .....	139
---	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 ESTÉTICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA MODERNIDADE</b> .....	33
1.1 A estética na modernidade.....	36
1.2 A educação estética na modernidade.....	48
<b>CAPÍTULO 2 A RENOVAÇÃO ESTÉTICA E A MINAS GERAIS MODERNA</b> .....	72
2.1 A desconstrução da “Senhorita Estética”.....	75
2.2 A estética como um parâmetro de modernização das cidades, das mercadorias e dos corpos.....	91
<b>CAPÍTULO 3 A POLISSEMIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO DEBATE PEDAGÓGICO</b> .....	103
3.1 Os múltiplos sentidos da noção de estética no debate pedagógico nacional.....	104
3.2 A educação estética no debate pedagógico em Minas Gerais: entre a valorização e a vulgarização.....	133
<b>CAPÍTULO 4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO MORAL</b> .....	161
4.1 Educação estética e os valores da religiosidade.....	164
4.2 Educação estética e os valores do trabalho.....	173
4.3 Educação estética e os valores da beleza.....	185
<b>CONCLUSÃO</b> .....	193
<b>FONTES DOCUMENTAIS</b> .....	198
Anais.....	198
Jornais.....	199
Legislação.....	204
Livros de época.....	204
Revistas.....	204
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	209

## INTRODUÇÃO

Por que uma forma, uma linha, um som, uma cor nos comovem, nos exaltam e transportam ao universal? Eis o mistério da arte, insolúvel em todos os tempos, porque a arte é eterna, e o homem é por excelência o animal artista. O sentimento religioso pode ser transmutado, mas o senso estético permanece inextinguível, como o Amor, seu irmão imortal. O universo e os seus fragmentos são sempre designados por metáforas e analogias, que fazem imagens. Ora, essa função intrínseca do espírito humano mostra como a função estética, que é a de idear e imaginar, é essencial a nossa natureza. (Graça Aranha, apud TELES, 2009, p. 416).

Com essas palavras, proferidas em 1922 na abertura da Semana de Arte Moderna, em São Paulo, o romancista Graça Aranha (1868–1931) expressou seu entendimento acerca do que denominou de função estética, como intrínseca ao ser humano e, portanto, essencial à sua formação e existência. Essa temática, embora debatida em diferentes tempos, lugares e contextos históricos, no ocidente ganhou dimensões mais especificadas desde meados do século XVIII, com destaque para a educação estética. A partir de então, os debates filosóficos ocorridos na Europa disseminaram-se nas Américas, e nos séculos seguintes, especialmente a partir da elaboração das ideias de pátria e nação, avolumaram-se as contradições entre uma perspectiva estética de orientação mais europeia e aquela de apelo nacionalista, como no caso do Brasil, que culminou com o evento da Semana de Arte Moderna. No mesmo contexto é que, no País, o tema da educação estética foi mais amplamente debatido por diferentes segmentos sociais, quando, por exemplo, políticos, intelectuais, engenheiros, educadores e artistas discutiram as possibilidades pedagógicas da estética em variados campos, como no urbanismo, na economia de mercado, na organização do trabalho, no lazer, nas atividades escolares.

No intuito de compreender melhor esse processo de disseminação dos valores da estética nas variadas configurações sociais, investigamos nesta tese a construção do debate sobre a educação estética em Minas Gerais, em diferentes domínios, mas com ênfase no campo pedagógico, nas décadas de 1920 e 1930, quando estiveram em curso no Brasil modificações na vida material e no plano da cultura, além de reformas educacionais e uma renovação pedagógica proposta a partir dos pressupostos do movimento da Escola Nova. Portanto, pretendemos investigar as percepções da educação estética em sentido amplo, mesmo para análise da discussão da educação estética na escola, ou seja, não buscamos analisar uma ou outra disciplina pedagógica sugerida nas reformas do contexto, tais como canto, desenho, trabalhos manuais, ensino de artes etc., embora tais conteúdos sejam fundamentais para a efetivação dos debates sobre a necessidade da educação estética para

crianças. Pretendemos, sim, demonstrar a hipótese de que os apelos à educação estética se vincularam às demandas por uma nova educação dos sentidos, para a formação de novas sensibilidades em sintonia com as transformações sociais, culturais e econômicas em curso.

A ênfase na educação estética esteve diretamente vinculada à experiência europeia, e, tomando de empréstimo as expressões de Eric Hobsbawm (2009, 2012, 2019a, 2019b), podemos delimitar que sua idealização foi algo acentuado desde a “Era das Revoluções” (1789–1848), passando pela “Era do Capital” (1848–1875), até a “Era dos Impérios” (1875–1914) e alcançando a “Era dos Extremos” (1914–1991). Ao longo desse tempo, o mundo ocidental viveu a expansão de um modo de vida burguês capitalista, as disputas daí decorrentes, os processos de industrialização e urbanização; e, nesse contexto de muitas mudanças, floresceram e cresceram as preocupações com a educação estética. Contudo, levando-se em consideração a diversidade da demanda por educação estética, em diferentes setores sociais, as proposições não foram homogêneas, pelo contrário, desde sua origem tiveram característica polissêmica, o que se expressou nas várias propostas educativas, escolares ou não.

Destacamos, nesse processo, o contexto entre o fim do século XIX e o início do XX, quando, segundo Raymond Williams (2011, p. 4), ocorreram as maiores mudanças nunca antes observadas nos meios de produção cultural: na fotografia, no cinema, no rádio, na televisão, na gravação, entre outros. Contudo, no período, ampliaram-se as contestações sobre os padrões do belo, fazendo com que as artes e o seu público perdessem as referências tradicionais (HOBSBAWM, 2019a, p. 340). Hobsbawm (2019a, p. 340) detalha que, em resposta à crise, muitos artistas deram uma guinada em direção à inovação, à experimentação, às utopias, às vanguardas, então denominadas como movimentos modernistas. Por sua vez, o consumidor das artes dividiu-se entre os que foram conquistados pela nova voga artística, e aqueles que se voltaram para as obras validadas pelo consenso de muitas gerações, as consideradas clássicas. Acrescentamos que, além da agitação da vanguarda modernista, a cultura erudita tradicional estava ameaçada pela revolução da combinação da tecnologia com o mercado de massas (HOBSBAWM, 2019a). Marcada principalmente pela nova tecnologia do cinema e, com menor impacto, também pela difusão mecânica do som e pelo desenvolvimento tecnológico da imprensa, tal revolução, segundo Hobsbawm (2019a), promovia uma democratização da cultura, enquanto as elites procuravam símbolos de status social mais exclusivos. Justifica-se, assim, de acordo com Peter Gay (1988), a postura defensiva que muitos burgueses adotavam em relação à produção em massa de bens culturais,

anunciando consequências alarmantes à cultura erudita por sua difusão em camadas mais amplas da população.

De fato, para Hobsbawm (2019a), em um contexto caracterizado pela oposição frontal entre o povo e a classe burguesa, o fim do século XIX e início do XX foi um tempo em que as artes atraíam as pessoas comuns, a classe média baixa e os setores instruídos das classes trabalhadoras, uma vez que a democratização da educação havia aumentado a parcela alfabetizada da população, e isso viabilizou reivindicações proletárias quanto ao direito ao acesso à cultura erudita e às artes. Por outro lado, segundo Giulio Carlo Argan (2016, p. 301), com uma perspectiva funcionalista, a arte foi frequentemente pensada como forma de compensar a operação industrial alienante, favorecendo a recuperação de energias criativas, no contexto da expansão das formas de produção capitalistas.

Desse modo, o desenvolvimento de uma educação estética na Europa foi tensionado pela procura por distinção social, pelo estabelecimento e/ou contestação de padrões de beleza, pela legitimação da arte, pela busca de formação e esclarecimento, pelo desenvolvimento tecnológico e mercado de massa, pela moderna divisão do trabalho, pela dicotomia entre erudito e popular, entre outros. Assim sendo, no cenário europeu, a educação estética foi elaborada e proposta visando responder a múltiplos interesses sociais, frequentemente conflitantes, daí seu caráter polissêmico.

No Brasil encontramos o mesmo tratamento polissêmico, uma vez que os debates sobre a necessidade de educação estética foram também produzidos no âmbito do crescimento urbano industrial, do desenvolvimento da economia global e, principalmente, da disseminação de valores burgueses. Como observa Nicolau Sevcenko (1998),

Esse efeito globalizante e o bando de ideias novas que o acompanham, iriam articular a inserção do país nesse contexto modernizador e propiciar a gestação das novas elites formadas pelos modelos de um pensamento científico cosmopolita. Essas elites atuariam, já na ordem republicana, como mediadoras na integração do país aos novos termos da gestão internacional do capitalismo. (SEVCENKO, 1998, p. 35).

Desse modo, de acordo com esse autor, as décadas iniciais do século XX foram caracterizadas, entre outros, pela introdução de novos padrões de consumo, circulação de revistas e periódicos, forte onda publicitária, difusão de práticas desportivas, criação do mercado fonográfico e popularização do cinema (SEVCENKO, 1998, p. 37). Além das inovações materiais, na década de 1920, avolumaram-se as tensões sociais e políticas, a partir do avanço do movimento operário e do sindicalismo, com a confluência de correntes de ideias

diversas, tais como Socialismo, Anarquismo, Tenentismo, Modernismo e antecedentes do que veio a ser o Integralismo, além dos embates dos grupos católicos. Atravessados por tantas ideias e tensionados por novas tecnologias, não nos surpreende, portanto, a polissemia da educação estética expressa nos debates das décadas de 1920 e 1930.

Diferentes autores demonstram que esses anos têm sido considerados cruciais para pensarmos as origens do Brasil moderno (CANO, 1997; GRANZIERA, 1997; LAHUERTA, 1997; LORENZO; COSTA, 1997; SEVCENKO, 2014). No geral, tais estudos esclarecem como, naquele tempo, em meio a um conjunto de acontecimentos econômicos, políticos, sociais e culturais, despontaram inúmeros conflitos basicamente decorrentes de dissonâncias entre realidades derivadas do patriarcado rural e os padrões burgueses, em vias de legitimação. Milton Lahuerta (1997, p. 93) sublinha que a diversidade de novos ângulos para se pensar o Brasil era parte de um sentimento de decepção quanto às possibilidades de a República concretizar o ideal de uma nova sociedade, desapontamento este que, no período, se tornava explosivo e aprofundava a crise da ordem oligárquica. O País vivia a emergência de novos atores sociais, da classe operária, das camadas médias urbanas, dos militares, e irrompiam novas ideias, expressas não exclusivamente no plano político, mas também em transformações da sensibilidade e do gosto (LORENZO; COSTA, 1997, p. 8). Sevcenko (2014) utilizou a expressão “frementes anos 20” para descrever a atmosfera agitada e febril daquela década, quando, segundo o autor,

A presença e o efeito dos fatos da ação crescem e tomam a dianteira aos fatos da consciência reflexiva. A ação coletiva ritualizada fortalece e libera, a ação reflexiva individual isola e constrange. Essa maré tormentosa de euforia de 1919 traria consigo muitas novidades imprevistas, ambiguidades, dilemas, impossibilidades vividas pelos mesmos sujeitos. Mas sobretudo viria reduzir a visibilidade de um mundo transparente, de contornos definidos até então e que, daqui por diante, só parcialmente poderia ser entrevisto, borrado, diluído e impreciso, sob o rebuliço permanente das águas turvas. (SEVCENKO, 2014, p. 26).

O autor salienta que nessa atmosfera turbulenta, de desconstrução de valores e subjacente irrupção de dilemas, em São Paulo, “a arte adquiria uma irradiante coloração política” (SEVCENKO, 2014, p. 97), citando como exemplo o fato de que, no mesmo contexto em que se demandava um estádio monumental poliesportivo, crescia o clamor por museus, galerias e escolas públicas de artes; uma “educação artística” passava a ser vista como um imperativo tão urgente quanto uma “educação física” (SEVCENKO, 2014, p. 97). Sevcenko (2014) explica que tais demandas eram parte de uma necessidade de engajamento coletivo que tomava as populações das cidades, e avalia os fundamentos desse impulso:

A obsessão de ocupar o espaço público, de compartilhar a emoção coletiva, de se tornar parte de uma associação tácita de convicções vivas, era o efeito mas também o catalisador de um irreversível esgarçamento das experiências comunitárias, interpessoais e mesmo da substancialidade de um padrão pessoal de significado da vida. Apesar do evidente predomínio corporal, exterior, público das manifestações coletivas, era de um crucial esvaziamento do substrato consciente de determinação da vida das próprias pessoas que elas se alimentavam, gerando um anseio sôfrego de emoções intensas capazes de preencher esse vazio. (SEVCENKO, 2014, p. 260).

Diante desse incerto cenário, entre os intelectuais aprofundava-se a perspectiva de missão, presente desde os anos iniciais da República, mas redefinida, na década de 1920, como uma tentativa de construir a Nação, o povo e o moderno, como se esses fossem três empenhos intercambiáveis (LAHUERTA, 1997, p. 95). Essa busca, segundo Lahuerta (1997, p. 97), foi impulsionada por um rompimento com o padrão cultural bacharelesco vigente, uma genérica demanda de unificação cultural e uma vontade difusa de superação da distância entre o erudito e o popular, então compartilhados entre os intelectuais (LAHUERTA, 1997, p. 97). De acordo com Carlos Monarcha (2009, p. 94), houve uma ruptura com a literatura romântica e com as generalidades sonoras do liberalismo político, pois estavam sendo constatadas a miséria, a insalubridade, a barbárie e a decadência dos costumes a que estava submetida a maioria da população brasileira. Sujeitos vinculados a diferentes correntes de pensamento e concepções de vida se arvoravam em discursos salvadores; em virtude disso, nos meios políticos e intelectuais, ainda segundo o autor, eram expressas retóricas atravessadas por definições ambivalentes em relação ao povo, de forma que,

Inadvertidamente ou não, a convergência radical de inquietudes e idealismos salvadores encontrava-se presa num círculo contraditório, a saber: a favor do povo, na luta contra o obscurantismo e despotismo (o declinante liberalismo oligárquico, o elitismo intelectual e o aristocratismo social), e contra esse mesmo povo (inculto e tumultuado), em nome da razão, ordem e civilização. (MONARCHA, 2009, p. 113).

No fim da década de 1920, culminando com a ascensão de Getúlio Vargas (1882–1954) ao poder, em 1930, o cenário era de acirramento das militâncias, segundo Sevcenko (2014, p. 300): “Por toda parte se fala e se repete, exaustivas vezes, em frente única, combate, vitória e líder. Poucas inteligências conseguem manter a lucidez e a presença de espírito para avaliar os riscos do naufrágio da reflexão e da crítica”. Monarcha (2009, p. 72) sintetiza a passagem da década de 1920 para a de 1930 como uma virada do estado de revolução para o estatismo autoritário, impulsionador e controlador de mudanças que garantiriam o futuro renovado do País. Assistia-se, segundo o autor, à constatação do esgotamento da experiência



liberal clássica, juntamente com os princípios subjacentes a ela, e consolidava-se a ideia de que era chegada a hora, nas palavras de Monarcha (2009, p. 77), “de solucionar os infortúnios do povo, do governo e da República”.

Assim, a partir de 1930, como parte de uma política de produção de consensos, então reconhecidos como urgentes, a intelectualidade brasileira foi convocada a participar do governo, assumindo vários postos públicos em diversos setores (LAHUERTA, 1997, p. 106). Getúlio Vargas, contando com esse apoio, elegeu as áreas da educação, cultura e estética como estratégicas para a constituição da nacionalidade e para o desenvolvimento do País (MACHADO; QUADROS, 2016, p. 50-51).

Nesse cenário foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Sua fundação teve relações com as demandas de centralização, mas também com a crescente relevância conferida à educação, sendo que os temas ensino, pedagogia e escola, desde o fim do século anterior já revestidos de importância, no contexto das décadas de 1920 e 1930 ganharam atenção renovada. Entre as várias reformas estaduais do ensino, ocorridas antes da criação do Ministério da Educação, destacam-se a da Bahia, em 1926, realizada por Anísio Teixeira (1900–1971); a do Rio de Janeiro, entre 1927 e 1929, liderada por Fernando de Azevedo (1894–1974); e a de Minas Gerais, promovida por Francisco Campos (1891–1968) desde 1927 até 1929. Este, a propósito, logo em seguida viria a ser um importante aliado de Getúlio Vargas na implementação de suas políticas, tanto no campo da educação como em outros setores, mas não somente ele: grande parcela da intelectualidade brasileira, como já abordamos, participou daquele governo, inclusive alguns filiados às correntes modernistas (WILLIANS, 2000, p. 257).

As várias reformas de ensino foram impulsionadas sob a lógica de que a educação e a pedagogia se constituíam como alternativas mais seguras e inequívocas para o desenvolvimento do País. O consenso de que a educação seria a solução para os problemas nacionais levava à intensificação das lutas pela escola realmente pública, ou seja, conforme ressalta Marcus Vinicius da Cunha (2010, p. 459), ampliaram-se os clamores para que as crianças oriundas das famílias da classe trabalhadora tivessem acesso ao ensino, e não somente os setores pertencentes às elites. Previa-se, com as reformas educacionais, uma intervenção sobre o povo, suas tradições, sua cultura, seus costumes, de forma a torná-lo agente do progresso do País. Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi (2007) afirma que, no período, “a escola era realmente compreendida como o centro a partir do qual seriam encaminhadas as iniciativas modernizadoras desejadas” (MAGALDI, 2007, p. 66). Modernizar, segundo Cunha (2010, p. 455), significava sintonizar o Brasil com os países mais

desenvolvidos econômica e culturalmente. Para isso, as reformas educacionais apostavam na expansão escolar nas cidades, bem como nas zonas rurais, como via para ordenar a Nação por meio da organização da cultura, buscando assegurar o controle estatal (CARVALHO, 2010, p. 233).

Nas capitais do País, identificaram-se mudanças em vários níveis, e não somente na organização escolar, com a presença de inspetores escolares, diretores e novas disciplinas escolares; mas também se detectaram ações como a edificação de novos prédios e introdução de material didático inovador, entre outros aspectos materiais e simbólicos, de acordo com Clarice Nunes (2010, p. 374). A autora constata que nesse contexto se configurou uma política de intervenção na escola primária que visava modificar o *habitus* pedagógico, embasada na sistemática tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos a essas instituições de ensino. Nunes (2010) afirma:

(...) o que estava em jogo era uma reforma do espírito público que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa (NUNES, 2010, p. 374).

Entretanto, como destaca Marta Carvalho (1997), a campanha educacional desse contexto foi caracterizada ainda por um intensa mobilização cívica, isto é: “civismo de elites idealistas e devotadas às causas nacionais; civismo do povo laborioso e ordeiro, dedicado à produção de riquezas – civismos de que se espera a abertura ao país dos caminhos que conduzam ao que é entrevisto como progresso” (CARVALHO, 1997, p. 120). A autora analisa o movimento pedagógico do período como aquele que também trouxe à tona as questões relativas ao controle dos processos de organização pedagógica; ou seja, de acordo com Carvalho (1997, p. 129), “a educação cívica, amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados, era recurso para evitar que a educação, arma perigosa, viesse a ser fator de desestabilização social”.

O movimento de renovação pedagógica conferia à escola uma função muito além da alfabetização, o que levou à disseminação de debates voltados para novos problemas e novas teorias sobre ensino e aprendizagem. Sintonizadas com a discussão internacional, essas novidades eram desenvolvidas sob a genérica denominação “Escola Nova” e expandiam a presença dos campos da psicologia, fisiologia e biologia nos preceitos educacionais, no intuito de adaptar a escola às diferenças das crianças e desenvolver uma pedagogia pragmática.

Assim, a partir de referências científicas, na década de 1920 acentuou-se nas teorias pedagógicas o recurso à dimensão do sensível, à educação do corpo e dos sentidos, marcadamente como forma de acesso a um conhecimento empirista, mais necessário e útil à vida prática. De acordo com Monarcha (2009, p. 176), os reformadores pedagógicos “Afirmavam ser necessário trocar o conhecimento abstrato dos livros pelo conhecimento concreto, sustentavam que toda verdade inata é verdade sensível, ou seja, pela acuidade indutiva conhece-se o mundo exterior”.

Essa importância do corpo e dos sentidos no conhecimento do mundo endossava a necessidade de ação e de atividade, de forma que, em seu estudo clássico realizado na década de 1970, Jorge Nagle (2009) já chamava atenção para o fato de que a divulgação do ideário escolanovista se fez com base em críticas a uma pedagogia que passou a ser interpretada como inerte. Assim afirmou o autor:

Evidentemente tal posição implicava uma crítica a mentalidade formada nas escolas brasileiras, onde se ministrava um ensino formalista, preso à cultura clássica, que poderia embelezar o espírito, mas não transformava as criaturas em forças propulsoras da riqueza nacional. (NAGLE, 2009, p. 127-128).

A perspectiva de “embelezar o espírito”, vinculada à “cultura clássica”, deveria ser ressignificada em uma dimensão pragmática, em que a busca por uma nova concepção de “embelezamento” deveria estar associada à consciência da importância do trabalho e da produção da riqueza nacional. Destacamos que as propostas de renovação pedagógica, embora com diferenças, estiveram amalgamadas na confiança na educação como fator de constituição da nacionalidade e na crença de que caberia às elites a nobre missão de conduzir o povo ao seu destino.

A demanda por educação estética foi parte desse contexto e, no caso da educação estética escolar, esteve vinculada ao ideário escolanovista na proposição da educação dos corpos, dos sentidos e das sensibilidades. Entretanto, os debates a respeito da temática ocorreram em âmbitos mais amplos do que o escolar e foram atravessados por variadas ideias, característica que, dentre outras, justifica seu caráter polissêmico.

No campo da história da educação, encontramos estudos que têm contribuído significativamente para a discussão da temática. A partir desses estudos, percebemos a pluralidade das proposições de educação estética elaboradas desde princípios do século XX, em variadas localidades, bem como o quanto foram tensionadas por demandas oriundas de diferentes setores sociais.

Por exemplo, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2019a) estudou as publicações constantes em um jornal operário italiano do fim do século XIX e primeiros anos do XX, com o objetivo de discutir o debate da educação estética na formação de trabalhadores. O autor constatou que o impresso foi utilizado para difundir entre o seu público o conhecimento das obras clássicas da literatura, do teatro e da música, bem como estimular a produção artística, de modo que, no ideário expresso em suas páginas, a educação estética era um fundamento da elevação moral e intelectual dos trabalhadores, sendo considerada não somente do ponto de vista da luta política, mas também da premissa de que a cultura seria patrimônio comum e, por isso, direito coletivo. Para o autor,

Literatura, poesia, música, teatro, viagens, atividades junto à natureza compunham um amplo leque de práticas que eram consideradas fundamentais no processo de formação dos trabalhadores. Elas eram tanto divulgadas nas páginas do jornal, denotando um tipo de concepção educativa que não negligenciava a dimensão estética, quanto desenvolvidas em clubes, sociedades e em outros espaços considerados públicos, como demonstram as viagens à praia, às montanhas ou ao campo. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019a, p. 83)

Estudando uma temporalidade aproximada, Pablo Toro-Blanco (2021, p. 4) buscou compreender a dimensão pedagógica da estética ao analisar o potencial emocional e afetivo nela contido, especialmente no estudo sobre as festividades de comemoração do Centenário da Independência do Chile, ocorridas em 1910, no aspecto de reafirmação do sentimento nacional. O autor analisou a participação de alunos e professores nos eventos comemorativos, observando que, no início do século XX, a proposição de educação estética esteve em questão nas escolas chilenas, seja na perspectiva de educação moral e cívica, da organização da escola, do contato com o entorno escolar e com a natureza ou da formação do “bom gosto” (TORO-BLANCO, 2021, p. 7-8). Entre tais perspectivas relacionadas à educação estética, destaca-se a de constituí-la como um fator de apoio aos processos moralizadores que eram demandados da escola (TORO-BLANCO, 2021, p. 7).

Outros autores, como Gonçalves, Galak e Vaz (2021, p. 2), ressaltaram o caráter estético do esporte nos textos do professor Jorge Romero Brest, publicados entre fins dos anos 1920 e início dos anos 1930, na *Revista de la Educación Física*, pioneiro veículo de divulgação da disciplina de educação física na Argentina. Não obstante o fato de a estética ser entendida pelo professor em sentido clássico, diretamente associada ao ideal de beleza, os autores consideram que seus escritos foram inovadores, pois problematizavam as práticas esportivas pelo ângulo da sua relação com o sensível, o prazer e o gosto, enquanto o ponto de vista hegemônico no país, naquele tempo, era o da promoção da saúde e do rendimento

(GONÇALVES; GALAK; VAZ, 2021, p. 16). Sobre a análise do caráter estético do fenômeno esportivo, realizada pelo professor, os autores avaliam:

Se historicamente a estética foi com alguma frequência contraposta à racionalidade, e reduzida à arte e à beleza – e, com isso, ao feminino –, seus aportes [os de Jorge Romero Brest] permitem compreender que o estético transcende o estritamente sensível, ainda que o inclua, sendo possível refletir sobre suas particularidades no que tange à produção de emoção e de formas. (GONÇALVES; GALAK; VAZ, 2021, p. 16)

As contribuições dos autores nos permitem pensar que, embora tenha sido um viés pouco explorado, naqueles tempos havia quem refletisse sobre o esporte como meio de expressão estética, como uma atividade que cultiva as sensibilidades, os sentimentos, a vida e o corpo, uma “invenção humana luxuosa”, que dá vazão a uma “energia criativa e lúdica não consumida pelo trabalho” (GONÇALVES; GALAK; VAZ, 2021, p. 7). Nesse viés, segundo os autores, o estético abarca o sensível, mas tem um alcance para além dele, leitura que amplia as perspectivas de uma educação estética, remetendo-a às sensibilidades e englobando o intelecto.

Os autores ressaltaram que, sem embargo das características inovadoras de suas propostas, ao explorar o caráter estético do esporte, o professor via a estética como sinônimo de beleza, e não dialogava com as rupturas propostas no âmbito das vanguardas artísticas modernistas, embora estas estivessem em seu auge (GONÇALVES; GALAK; VAZ, 2021, p. 16). Portanto, sua defesa de uma educação estética por meio do esporte estava vinculada a movimentos artísticos anteriores, clássicos e românticos, o que não impediu seu caráter inovador. Por outro lado, parece claro que associar o esporte à estética é uma forma de compreendê-la para além do campo da arte. Diante disso, constatamos que, pelo menos no caso argentino, a compreensão sobre os movimentos artísticos, a chamada vanguarda modernista, e mesmo o Romantismo e o Classicismo na arte, embora não possam ser descartados, não são suficientes para analisar as transformações nas proposições de educação estética.

Relativo ao contexto brasileiro, destacamos o estudo de Cynthia Greive Veiga (2000a), denominado “Educação estética para o povo”. De acordo com a autora, proposições relacionadas à educação estética estiveram presentes em variadas revistas pedagógicas e nas obras de expressivos educadores como Fernando de Azevedo (1894–1974). Ela verificou que a educação estética vinha sendo preconizada para o povo, desde os anos iniciais da República, a partir de uma perspectiva civilizatória, com o objetivo de dar vazão ao fascínio e ao belo,

pretensão embasada no diagnóstico das elites de que nas populações prevalecia a ausência de gosto, de sensibilidade e de sentimento da beleza. Ainda, segundo seus estudos, esse projeto de educação do gosto e das sensibilidades do povo previa a utilização de instrumentos de transmissão da emoção estética – festividades relacionadas às datas nacionais, grandes comemorações públicas, rituais cívicos, entre outros –, e, com isso, a intenção principal era a instituição das condições para a recepção estética, segundo os padrões almejados (VEIGA, 2000a, p. 408-409). Essas experiências educacionais tinham uma perspectiva utilitarista, preconizavam uma homogeneização das sensibilidades e, conforme refletiu a autora,

O projeto de uma educação estética para o povo relegou dinâmicas culturais diversificadas, sobrepondo um padrão universal de emoções. Fazer as populações se habituarem ao belo como algo exterior a elas é, de uma certa forma, disciplinar os seus desejos, o que com o passar do tempo acabou por se tornar uma experiência de caricatura estética, mesmo que vivida com emoção. (VEIGA, 2000a, p. 420).

Dessa forma, segundo Veiga (2000a, p. 419), analisando as experiências educativas daqueles tempos, podemos constatar muitas limitações no entendimento do que seria uma educação estética. Com a investigação proposta nesta tese, buscamos compreender esse campo, quais eram seus alicerces e que embasamento era subjacente às proposições de educação estética do período.

Há ainda outro dado fornecido por Veiga (2000a, p. 407) que julgamos ser importante: a constatação de que a educação estética do povo vinha sendo pensada sob o influxo de uma pedagogia sensualista desde os anos iniciais da República. Interessa-nos destacar que era outro o tipo de pedagogia preconizada pelo movimento da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930, pois este buscava afirmar uma orientação pedagógica vitalista, daí o postulado do ensino ativo, de modo a ampliar as possibilidades da aprendizagem intuitiva. Essa nova premissa, em tese, era contrária ao embasamento meramente sensualista que, até então, caracterizava as proposições de educação estética. Entretanto, devemos salientar que isso não impediu que tais proposições fossem recomendadas no âmbito da renovação pedagógica daquelas décadas, em muitos aspectos, com continuidades em relação ao que era difundido desde os anos iniciais da República, conforme constatou Veiga (2000a).

Em relação aos estudos que tratam de disciplinas ou rubricas escolares como conteúdo da educação estética em Minas Gerais, destacaremos alguns autores, a saber, Oliveira (2004), Pereira (2006), Neiva (2016) e Almeida, Veneroso e Campos (2020).

Flavio Couto e Silva de Oliveira (2004) abordou o tema da educação estética no processo de implantação do canto escolar nos currículos, na tese “O canto civilizador: música

como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX”. O autor discutiu como tal disciplina se equilibrava permanentemente entre os apelos da moral, do higiênico, do cívico e do estético, mas sempre com uma perspectiva civilizadora (OLIVEIRA, 2004, p. 167).

Oliveira (2004) observou que peculiarmente na década de 1920, sob o influxo das ideias da Escola Nova, que postulavam a premissa de que a arte seria um dos alicerces da prática educacional, se intensificaram, nas escolas primárias, os exercícios de canto coral, juntamente com as atividades de teatro, dança, audições radiofônicas, desenho, modelagem, trabalhos manuais e cinema educativo. A difusão de tais práticas foi embasada, ainda de acordo com o autor, no pensamento de que elas estimulariam, nas crianças, a inventividade e o aperfeiçoamento do gosto, ao mesmo tempo que poderiam proporcionar um uso do senso estético na realização de tarefas cotidianas, de modo a lhes servirem de escape à monotonia e à falta de criatividade na rotina do dia a dia (OLIVEIRA, 2004, p. 52-53).

Notamos que essa perspectiva pedagógica que Oliveira (2004) afirmou ter sido intensificada na década de 1920, de um lado, aprofundava a ênfase utilitária da educação musical, isto é, além de civilizadora, tornava-se compensatória; mas, de outro, ampliava a ênfase estética, com um maior espaço, nas escolas, para as manifestações artísticas diversas, para a expressão das sensibilidades e a mobilização dos sentidos das crianças. Não somente na década de 1920, mas ao longo de todo o período estudado, Oliveira (2004, p. 175) identificou, na educação musical oferecida nas escolas primárias mineiras, tanto aspectos utilitários quanto aspectos estéticos.

A autora Denise Perdigão Pereira (2006), em “Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais”, investigou os programas do ensino primário, de desenho e trabalhos manuais, elaborados em 1928 e 1941<sup>1</sup>, buscando compreender o lugar da arte no currículo escolar daqueles tempos. Pereira (2006) baseou-se no pensamento de Theodor Adorno sobre a possibilidade de emancipação humana pela arte, reflexões desenvolvidas, segundo a autora, no âmbito da filosofia da estética, e concluiu que aqueles programas de ensino foram elaborados em prejuízo desse ideal emancipador, voltados que estavam para a adaptação dos sujeitos à realidade social, sendo, portanto, predominantemente utilitários (PEREIRA, 2006, p. 147).

---

<sup>1</sup> A autora explica que o programa de ensino de 1928 foi publicado na forma de Decreto-lei, enquanto o de 1941, embora oriundo da imprensa oficial de Belo Horizonte, tenha sido denominado “Programa em Experiência” (PEREIRA, 2006, p. 97).

Outro autor, Ismael Krishna de Andrade Neiva (2016), na tese “O ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906–1946)”, apresentou como objetivo de pesquisa entender como se deu o processo de escolarização do desenho na Escola Normal de Belo Horizonte, entre os anos 1906 e 1946. O autor investigou os artigos publicados na Revista do Ensino de Minas Gerais, importante impresso do campo pedagógico no estado, onde constatou uma pluralidade de objetivos associados às prescrições do ensino do desenho. Entre a pluralidade de intuítos, identificou a “educação estética para a boa formação moral”, o “desenvolvimento do senso estético” (NEIVA, 2016, p. 145) e a “importância da arte no cotidiano das crianças, num viés estético” (NEIVA, 2016, p. 146). Interessa-nos destacar que, de acordo com o autor, embora a rubrica escolar “desenho” estivesse significativamente relacionada às perspectivas pedagógicas de uma educação estética, também esteve comprometida com outros intuítos, tais como a formação de mão de obra para as indústrias e o auxílio às demais disciplinas e atividades escolares (NEIVA, 2016, p. 145-146).

Além dessas considerações, Neiva (2016) analisou a presença de diferentes concepções do ensino de desenho, praticadas por professores atuantes no estado. São eles: Aníbal Mattos (1886–1969), da Escola Normal de Belo Horizonte, com uma orientação “academicista” (NEIVA, 2016, p. 110 e 155); Jeanne Milde<sup>2</sup> (1882–1954), da Escola de Aperfeiçoamento, que dialogava com as vertentes modernas denominadas simbolismo, *art-decò* e *art-nouveau* (NEIVA, 2016, p. 168); e Louise Artus-Perrelet<sup>3</sup> (1900–1997), da mesma escola, que se embasava na psicologia e nos pressupostos escolanovistas, com ênfase não em técnicas específicas, mas no desenvolvimento amplo do aluno (NEIVA, 2016, p. 179). Destacamos que as diversificadas concepções dos três professores se expressavam na pluralidade das prescrições relativas ao ensino do desenho, bem como na polissemia das proposições de educação estética.

Também investigaram as concepções de Perrelet as autoras Almeida, Veneroso e Campos (2020, p. 184), em “Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX”. As pesquisadoras afirmam:

---

<sup>2</sup> Jeanne Louise Milde nasceu em Bruxelas, formou-se em 1925 na Real Academia de Belas Artes dessa cidade e mudou-se da Bélgica para Belo Horizonte em 1929, quando, juntamente com outros professores europeus, integrou a Missão Pedagógica Europeia, iniciativa que fez parte da reforma de ensino empreendida por Francisco Campos no ano de 1927 em Minas Gerais. Milde permaneceu no Brasil até o fim de sua vida (RODRIGUES, 2001).

<sup>3</sup> Louise Artus-Perrelet nasceu em Valangin, cidade suíça, e trabalhou como professora no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. Veio para o Brasil em 1929 integrando a Missão Pedagógica Europeia, permanecendo no País por dois anos (NEIVA, 2016).



Nossas análises apontaram que nos âmbitos educativos nos quais Artus-Perrelet atuou, tanto na Europa quanto no Brasil, a educação estética, proposta pela educação da sensibilidade, foi estabelecida como uma de suas estratégias de ação pedagógica, em diálogo com as ideias da educação intuitiva e ativa e com os pressupostos modernos de educação e de arte. (ALMEIDA; VENEROSO; CAMPOS, 2020, p. 210).

Assim, as autoras enfatizaram os vínculos entre modernismo artístico, Escola Nova e educação estética, a partir da proposta de Perrelet para o ensino do desenho, além da circulação das ideias dessa educadora, não somente em Minas Gerais como no Brasil, tendo sido recepcionadas com grande atenção principalmente por Cecília Meirelles (1901–1964), no Rio de Janeiro (ALMEIDA; VENEROSO; CAMPOS, 2020, p. 186).

Não obstante a importante contribuição desses autores que pesquisaram a educação estética no âmbito do desenho, do canto e do ensino de artes, pretendemos, nesta tese, problematizar a temática numa perspectiva mais ampliada, procurando entender os significados de “estética” e “educação estética” expressos nos debates das décadas de 1920 e 1930 em Minas Gerais. Nesta investigação, perguntamo-nos, primeiramente, como foi sendo historicamente formulado o ideal de uma educação estética, isto é, procuramos delimitar a importância histórica da dimensão denominada estética, em diversificadas proposições educativas modernas. Tendo isso em vista, buscamos compreender como, durante as décadas de 1920 e 1930, em Minas Gerais, a proposta de uma educação estética se complexificava, ganhava novos significados, relacionados com mudanças sociais mais amplas, mas também com mudanças de cunho especificamente pedagógico observadas no período. Em nossa pesquisa, detectamos, ainda, um processo crescente de vínculo entre a proposição de educação estética e os apelos à formação moral. Nesse caso, também os debates foram dissonantes, mas se confluíam ao se vincularem a uma perspectiva educacional de formação mais integral das crianças.

Assim, nosso objetivo neste estudo foi analisar o debate sobre educação estética em Minas Gerais, em diferentes âmbitos, nas décadas de 1920 e 1930, quando no Brasil estiveram em curso modificações no plano da cultura, na vida material, nos padrões do belo, além de reformas educacionais e uma renovação pedagógica proposta em diálogo com os pressupostos do movimento da Escola Nova. Temos como objetivos específicos: (1) compreender a construção histórica da noção de estética, bem como sua importância para o campo da educação e da pedagogia; (2) problematizar como, nas décadas de 1920 e 1930, as dinâmicas sociais, econômicas e culturais mais amplas no Brasil e, especificamente, em

Minas Gerais, tensionavam com as mudanças nos significados de estética e educação estética; (3) verificar os sentidos atribuídos à educação estética no período, considerando mais estritamente o debate pedagógico e educacional; e (4) analisar como a educação estética era dimensionada em função de uma educação moral.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessária a realização de estudos teóricos e conceituais, de modo a contribuir para a análise das fontes documentais, bem como definir as problemáticas. Destacamos, primeiramente, as ideias de Marshall Berman (1988) expressas no livro “Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade”. Nessa obra, o autor salienta que a “modernidade” deve ser compreendida como uma experiência, de si, dos outros, do tempo e do espaço. Essa experiência da modernidade, de acordo com Berman (1988), é intensamente contraditória e ambígua, uma vez que é marcada pelo sentimento de separação entre o indivíduo e o ambiente à sua volta, é um sentir-se habitante de dois mundos, um interior, que é o próprio corpo, e outro exterior, compartilhado com todos. Esse tipo de experiência é a que dá sentido, por exemplo, ao hábito de “olhar para dentro de si”, como forma de refletir sobre quem somos e o que queremos; e, ao contrário, “olhar para o outro”, com a intenção de perceber as demandas das pessoas ao redor, conscientes de que elas também possuem um mundo interior e que, ao mesmo tempo, compartilham o mundo exterior com o restante dos seres vivos. Desse modo, compreendemos, junto com Berman (1988), que a modernidade acarreta uma série de dilemas, pois, divididos entre dois mundos, muito frequentemente nos encontramos na encruzilhada deles, situações em que nos damos conta de que o que queremos só se realiza com prejuízo do interesse do outro, ou até mesmo com danos ao mundo comum, habitado por todos. Assim, na modernidade, conforme salienta o autor, tudo parece estar saturado do seu contrário; com efeito, a contradição é um elemento permanente.

Nesta tese, partimos do pressuposto de que a experiência da modernidade tem profundas relações com o desenvolvimento da noção de estética pela humanidade e, logo, com todo o debate sobre uma educação estética. Uma vez que podemos julgar algumas ações e coisas como maléficas, ainda que belas, e considerando que esse julgamento nos coloca diante de uma contradição, então, parece provável a vinculação que estabelecemos entre a experiência da modernidade e as questões que envolveram os debates sobre estética. Assim, a polissemia de tais debates endossa essa vinculação, pois a multiplicação dos significados de estética se afina com tentativas várias de enfrentamento, redefinição ou obliteração das contradições da modernidade.

Para compreendermos, na modernidade, a importância da estética, estudamos as ideias de Jacques Rancière expressas nas obras “A revolução estética e seus resultados” (2002); “A partilha do sensível. Estética e política” (2009a); “O inconsciente estético” (2009b); e “A comunidade estética” (2011); e, também, as de Terry Eagleton, em “A ideologia da Estética” (1993).

Rancière (2002, 2009a, 2009b, 2011) e Eagleton (1993) constatarem, desde o Iluminismo, a significativa presença das discussões sobre estética, além de salientarem as várias formas como a noção foi apropriada, usada em função da defesa de uma e outra orientação política ou moral, empregada na resolução e/ou apagamento de problemas enfrentados pela humanidade e, com isso, por vezes distorcida. Daí compreendermos o caráter polissêmico da noção de estética e seu uso nas mais díspares teorias e retóricas, desde as que defenderam padrões clássicos de beleza até as que os combateram.

Para Eagleton (1993, p. 13), há uma ambivalência intrínseca à noção de estética, e isso permitiu a sua exploração em um conjunto amplo de teorias, por vezes contraditórias. O autor explica a ambivalência ressaltando que a noção de estética, por um lado, demarca uma virada em direção ao corpo, ao sensível, à criatividade e às potências humanas como fins em si mesmas; e, por outro, relaciona-se à intenção de canalizar a energia criativa dos homens e mulheres para fins outros, tais como a expansão do modo de produção capitalista, a consolidação dos valores burgueses e a mudança de comportamentos e mentalidades.

Por sua vez, Rancière (2002) identifica mais do que uma ambivalência, mas um paradoxo originário contido na noção de estética, um “nó atando autonomia e heteronomia” (RANCIÈRE, 2002, p. 3). O autor explica que esse paradoxo é o que nos permite compreender por que o debate sobre estética se relacionou com a construção da autonomia da arte, ou seja, com as ideias da “arte pela arte”, ao mesmo tempo que se vinculou à esperança em uma mudança de vida para homens e mulheres, o que se desdobrou para a proposição de uma educação estética. Em síntese, o autor esclarece que a noção de estética comporta o paradoxo que estabelece uma vida da arte vinculada a uma arte da vida e, desse vínculo, Rancière (2002) depreende a polissemia de tal noção.

Essa polissemia e a subjacente diversidade de usos da noção de estética, abordada por esses autores, também estiveram presentes na historiografia da educação. Por exemplo, Myriam Southwell e Eduardo Galak (2018) problematizam a estética como um campo de debates políticos, com efeitos sobre a escola e demais instituições educativas, conforme expressam a seguir:

Por ser a estética uma forma de apropriar-se do mundo e atuar nele, inevitavelmente, ela alcança a dimensão ética, assim como a política. O que parece belo também parece correto. E logo, um ideal de luta. A estética torna-se então um campo de debate político e de produção de projetos de elevado impacto social. É impensável que esta lógica não tenha sido encarnada pelas instituições formadoras. (SOUTHWELL; GALAK, 2018, p. 6, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Especialmente, essa lógica, descrita pelos autores, nos parece acentuada em momentos de rupturas e/ou transições, em períodos de transformações culturais, como o que nos propomos a estudar nesta tese. Não que não seja observada em situações mais estáveis; mas, naqueles casos, as transposições do belo para o correto parecem ser mais afeitas a se condensarem nas lutas políticas e, mais ainda, na educação e na pedagogia.

Assumindo como fundamentais as relações entre estética e educação, Southwell e Galak (2018) esclarecem a existência de todo um campo de estudos:

No transcurso de nosso estudo da História da Educação, a dimensão estética do processo de escolarização nos foi apresentada como uma variável central para compreender a educação, e por isso a tomamos como objeto de investigações específicas e de longo prazo. Assim, nos propusemos tematizar o problema das sensibilidades e da construção coletiva dos desejos, o problema do comum vinculado a uma política dos afetos.” (SOUTHWELL; GALAK, 2018, p. 2, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Dessa forma, ressaltamos que esse campo de estudos articula a noção de estética com a de sensibilidade e, assim, segundo os autores, contribui para a investigação sobre a construção de subjetividades, de mecanismos de dominação e/ou de modelação daquilo que nos constitui como sujeitos – em suma, essa linha teórico-conceitual tem produzido explicações para o que, em nós, comumente é dado como natural (SOUTHWELL; GALAK, 2018, p. 1).

Por sua vez, Taborda de Oliveira (2019b) esclarece como o par teórico sentidos/sensibilidades nos permite compreender uma dimensão estética da vida:

(...) muitos autores, de diferentes escolas históricas, tiveram e têm no seu horizonte preocupações com formas diversas de educar os sentidos – olhar, tato, olfato,

---

<sup>4</sup> “Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, inevitablemente se desliza hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político y de producción de proyectos de alto impacto social. Es impensable que esta lógica no haya estado encarnada por las instituciones formadoras.” (SOUTHWELL; GALAK, 2018, p. 6).

<sup>5</sup> “En el transcurso de nuestro estudio de la Historia de la Educación, la dimensión estética del proceso de escolarización se nos fue presentando como una variable central para comprender la educación, y por ello lo hemos tomado como el objeto de estudio de investigaciones específicas y de largo aliento. Así, nos hemos propuesto tematizar el problema de las sensibilidades y de la construcción colectiva de los deseos, el problema de lo común vinculado con una política de los afetos.” (SOUTHWELL; GALAK, 2018, p. 2).

audição e paladar – frequentemente motivados pelo interesse de compreender padrões de transformações no que podemos chamar sensibilidades. Estas se “estabilizariam” nos sentimentos, nas emoções, nos afetos, nos comportamentos, na linguagem que cada indivíduo ou grupo social imerso em uma sociedade específica, produziria, permitindo que pensemos em uma dimensão estética da existência. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019b, p. 102).

Considerando as reflexões do autor, fica evidente uma ligação intrínseca entre educação estética e educação dos sentidos e sensibilidades, compreensão que embasa as investigações desenvolvidas nesta tese. Notadamente, essa ligação é o que dá sentido à hipótese deste estudo, de que os apelos à educação estética se vincularam às novas demandas de educação dos sentidos, para a formação de novas sensibilidades.

Outro autor, Pablo Pineau (2018, p. 3), ressalta que os aportes vindos dos estudos na área de estética e sensibilidades indicam que as disposições estéticas e os regimes de poder se relacionam. Logo, tornar essas articulações inteligíveis nos permite acessar uma fronteira móvel entre diferentes registros, uma vez que com o passar do tempo se transmutam as formas de se comportar, de perceber o mundo, de interagir, de afetar e ser afetado. Assim, esses estudos delimitam que a manifestação e/ou repressão de sentimentos e emoções são comportamentos aprendidos e ensinados em contextos específicos, e disso se depreende a posição central da instituição escolar e de suas práticas, possivelmente tensionando variados processos de modificação da cultura e das sensibilidades, buscando a homogeneização sensível das populações em nome de progressos almejados (PINEAU, 2018, p. 3).

Entretanto, Pineau (2018) adverte que a educação em geral, e mesmo aquela ocorrida nos sistemas escolares, não é meramente repressiva e disciplinadora, e que as investigações a respeito dos significados do que é considerado estético no âmbito de instituições educativas nos permitem justamente capturar a existência de uma dimensão política no interior dos processos de educação. O autor explica:

A diversidade de formas estéticas anteriores, não contempladas pelo modelo hegemônico de entender o belo e o agradável, se reproduzem e se modificam de maneira constante e marginal, dando lugar ao surgimento de algo distinto que não corresponde exatamente àquele modelo que se deseja impor. Por meio de diversas operações, a intervenção estética no terreno educativo busca modelar sensibilidades e emoções emergentes, orientando as manifestações individuais e coletivas do ser e do sentir em um horizonte de expectativas compartilhado. (...) Esses movimentos dão conta do devir da história e, portanto, da impossibilidade de lograr um caráter unívoco e homogêneo de uma educação estética e suas articulações políticas.” (PINEAU, 2018, p. 10, tradução nossa)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> “*La diversidad de formas estéticas previas no aceptadas por el modelo hegemónico de entender lo bello y agradable se reproducen y cambian de manera constante y marginal, dando lugar al surgimiento de algo distinto que no responde exactamente a aquel modelo que desde un extremo se intenta imponer. A través de*

Dialogando com as considerações de Pineau (2018), procuramos, nesta tese, compreender os debates sobre estética, na escola e fora dela, em suas relações com a educação que se processa nas dinâmicas sociais. Dessa forma, focamo-nos na polissemia dos significados de estética, como reflexos de uma zona fronteira de transformações culturais, de um espaço/tempo intermediário entre duas formações, de um momento em que se estabeleceram contestações que mudaram as possibilidades dadas, em conflito com novas formas para o pensável e o realizável.

Para a execução desta pesquisa, recorreremos a fontes documentais, tais como legislações, impressos, periódicos diversos e livros de época, localizadas em diferentes acervos. Destacamos como fonte primordial a “Revista do Ensino” de Minas Gerais, disponível online, na Hemeroteca do Arquivo Público Mineiro (APM). Esse foi um impresso pedagógico oficial da educação no estado, direcionado aos diretores, técnicos e professores das escolas públicas de Minas Gerais, que pode ser considerado como o mais representativo da história da educação mineira, seja por seu longo ciclo de vida, seja pelo papel expressivo na formação de professores e na própria configuração do campo educacional no estado (BICCAS, 2008)<sup>7</sup>.

Outra fonte consultada, disponível na Hemeroteca da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, foi o jornal oficial do estado, o “Minas Geraes”, especificamente os números publicados em 1934, ano em que foram divulgadas algumas iniciativas de educação estética na seção denominada “Pelo Ensino”, que trazia uma diversidade de informações sobre pedagogia e educação, além de eventos festivos ocorridos nos Grupos Escolares do estado.

No site da Biblioteca Nacional Digital, consultamos um grande número de impressos não escolares, todos disponíveis online. Destacamos, primeiramente, um conjunto de revistas, de curta duração, que expressam a trajetória do movimento modernista no Brasil (MORAES, E., 1978), a saber: um dos números da revista “Klaxon”, de 1922, editada em São Paulo; a revista “Estética”, de 1924, do Rio de Janeiro, bem como uma edição fac-similada da obra, contando memórias dos editores, veiculada em 1974; e a mineira “A Revista”, dos anos 1925

---

*diversas operaciones, la intervención estética en el terreno educativo busca moldear emergentes sensibles y emocionales, orientando las manifestaciones individuales y colectivas del ser y del sentir hacia un horizonte de expectativas compartido. (...) Esos movimientos dan cuenta del devenir de la historia, y por lo tanto, de la imposibilidad de lograr un carácter unívoco y homogéneo de una educación estética y sus articulaciones políticas.” (PINEAU, 2018, p. 10).*

<sup>7</sup> A “Revista do Ensino” foi criada originalmente em 1892, mas desativada logo em seguida; trinta e três anos depois, foi reativada, e permaneceu circulando até 1940, quando as publicações foram interrompidas por ocasião da Segunda Guerra Mundial, sendo retomadas em 1946 e extintas somente em 1971 (BICCAS, 2008, p. 15). Nas décadas de 1920 e 1930, era o único impresso dirigido aos professores primários no estado; para muitos deles, constituiu-se como uma forma de se ter um panorama regional, nacional e internacional da área da educação (BICCAS, 2008, p. 44).

e 1926. Consultamos, também, diversificados periódicos que circularam em variadas cidades de Minas Gerais, além de alguns da então capital do País, Rio de Janeiro. São os seguintes: jornal “O Paiz” e Revista “Fon-Fon”, do Rio de Janeiro, ano 1915; jornal “Diário de Notícias”, do Rio de Janeiro, especificamente a coluna “Páginas da Educação”, ano 1931; jornal “O Pharol”, de Juiz de Fora/MG, ano 1923; jornal “A Ordem”, de Montes Claros/MG, ano 1922; jornal “A Verdade”, de Rio Preto/MG, anos 1926, 1928 e 1929; “O Lar Cathólico: revista social, religiosa, dedicada as famílias”, de Juiz de Fora/MG, anos 1926, 1928, 1933, 1934, 1935 e 1937; o “Jornal de Itabira”, de Itabira/MG, anos 1932 e 1933; jornal “O Operário”, de Montes Claros/MG, ano 1933; “Jornal Brazópolis”, de Brazópolis/MG, ano 1934; “A Luta”, jornal de Pirapora/MG, ano 1934; “Jornal Alto S. Francisco”, de Piumhi/MG, ano 1935; jornal “O Ibiracy”, de Ibiracy/MG, ano 1935; “O Sol”, jornal de Santos Dumont/MG, ano 1937; e jornal “A Vanguarda”, de Cássia/MG, anos 1935, 1937 e 1939.

Compõem ainda o conjunto dos periódicos consultados outras duas revistas. A “Revista Bello Horizonte”, ano 1933, localizada no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, Coleção Revistas, disponível online no site da prefeitura de Belo Horizonte. E a revista “Semana Ilustrada”, de Belo Horizonte/MG, também disponível online, sendo os números relativos ao ano de 1928 localizados no mesmo arquivo, e os de 1927, no acervo da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa.

Outros impressos consultados foram: o livro “I Conferência Nacional de Educação”, disponível online no portal “Domínio Público” e publicado pelo Ministério da Educação em 1997, reunindo anais das teses debatidas na Primeira Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927; disponível online, no acervo da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, o documento “II Salão de Belas Artes – Anais”, de 1938, contendo os anais que incluem o registro das palestras realizadas no evento artístico ocorrido em Belo Horizonte.

Alguns livros de época compõem também as fontes que utilizamos nesta pesquisa: o livro “A Esthetica da Vida”, de Graça Aranha, publicado em 1921; “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, livro de 1930, escrito por Lourenço Filho; a coletânea “Novos Caminhos e Novos Fins”, publicada em 1932 e escrita por Fernando de Azevedo, especificamente o texto “A arte, como instrumento de educação popular na reforma”, consultado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 e disponível no portal “Domínio Público”, na Coleção Educadores.

Quanto à legislação, acessamos leis e decretos referentes à política pública educacional no estado, publicados principalmente entre os anos de 1924 e 1937. Esses documentos estão disponíveis online, no acervo digital da Biblioteca e no arquivo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

Organizamos esta tese em quatro capítulos. O Capítulo 1, “Estética e educação estética na modernidade”, é essencialmente um estudo teórico, dedicado a compreender por que e como, na modernidade, os vínculos entre a estética e a educação foram construídos. Inicialmente, buscamos elucidar melhor o que entendemos como “modernidade”, utilizando o conceito desenvolvido por Marshall Berman (1988); em seguida, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, “A estética na modernidade”, abordamos a construção histórica da noção de estética, apoiando-nos principalmente nos estudos de Jacques Rancière (2002, 2009a, 2009b, 2011) e Terry Eagleton (1993), além de outros autores. Na segunda parte, “A educação estética na modernidade”, traçamos, desde o fim do século XIX, uma breve trajetória da noção de estética aplicada à educação, trazendo amostras extraídas de determinadas obras de autores clássicos e/ou relevantes para o campo pedagógico, como Friedrich Schiller (1759–1805), Georg W. F. Hegel (1770–1831), Auguste Comte (1798–1857), John Ruskin (1819–1900), Herbert Spencer (1820–1903), Émile Durkheim (1858–1917), Giovanni Gentile (1875–1944), John Dewey (1859–1952), Ovide Decroly (1871–1932), encerrando com o verbete “Esthetique” do dicionário de Ferdinand Buisson (1911), escrito pelo filósofo francês Charles Lévêque (1818–1900).

No Capítulo 2, “A renovação estética e a Minas Gerais moderna”, objetivamos identificar, na ambiência das décadas de 1920 e 1930, no Brasil, mas principalmente em Minas Gerais, a presença do debate sobre a estética, que era tensionado pelas transformações políticas, sociais, culturais e econômicas em curso. O capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, “A desconstrução da Senhorita Estética”, intentamos perceber as divergências quanto aos sentidos conferidos à “estética”, reflexos de embates entre sujeitos vinculados a grupos com variados projetos de sociedade, diferentes concepções sobre vida e educação, tais como os católicos, os modernistas e os integralistas. Na segunda parte, “A estética como um parâmetro de modernização das cidades, das mercadorias e dos corpos”, mapeamos algumas noções que integravam as significações de estética, tendo em vista a intensificação dos processos de modernização e as novas demandas de melhoria das cidades, de consumo das mercadorias e de aperfeiçoamento dos corpos. Dialogamos principalmente com as contribuições de Sevcenko (1993, 1998, 2014), Veiga (2002) e Denise Bernuzzi de Sant’anna



(2012, 2014). As fontes foram os jornais em circulação em várias cidades, os anais do Salão de Belas Artes e as revistas modernistas.

No Capítulo 3, “A polissemia da educação estética no debate pedagógico”, a análise recaiu sobre os debates ocorridos nos âmbitos pedagógicos e na política pública do ensino, que à época dialogavam com os parâmetros estabelecidos pelo movimento da Escola Nova. Nesse contexto de renovação da educação, pretendemos problematizar a polissemia das formas de mobilização da noção de estética e, para tanto, dividimos o capítulo em duas partes. Primeiro, na seção “Os múltiplos sentidos da noção de estética no debate pedagógico nacional”, analisamos o cenário mais amplo da renovação pedagógica no Brasil, buscando compreender os usos que diferentes sujeitos faziam da noção de estética, na tentativa de demarcar seus propósitos pedagógicos. Utilizamos, como fontes, os registros das teses debatidas na Primeira Conferência Nacional de Educação (1927), o texto de Fernando de Azevedo “A arte, como instrumento de educação popular na reforma” (1932), o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) e algumas publicações de Cecília Meirelles, nas “Páginas da Educação” (1931). Depois, na seção “A educação estética no debate pedagógico em Minas Gerais: entre a valorização e a vulgarização”, focamo-nos na renovação educacional promovida em âmbito estadual, elucidando as várias concepções, prescrições e práticas pedagógicas que foram pautadas pelo argumento da educação estética. As principais fontes utilizadas foram a “Revista do Ensino” e o jornal “Minas Geraes”, além da legislação do ensino. Estabelecemos os diálogos principalmente com Carvalho (1998), Veiga (2000a, 2000b) e Monarcha (2009), entre outros autores do campo da história da educação.

Por último, no Capítulo 4, “Educação estética e formação moral”, tendo-se em vista os frequentes apelos à integração social que despontavam nas décadas de 1920 e 1930, procuramos nos aprofundar na análise de determinadas formas como, em Minas Gerais, a educação estética foi concebida e planejada em função de uma educação moral. Na intenção de garantir um aprofundamento frente à constatada polissemia das proposições de educação estética, focamo-nos nas concepções, prescrições e práticas defendidas por três professores envolvidos com a política educacional que publicaram artigos na Revista do Ensino, especificamente relativos ao tema da estética na educação, enfatizando perspectivas moralizadoras em suas proposições de educação estética. Desse modo, organizamos o capítulo em três partes, a saber: “Educação estética e os valores da religiosidade”, “Educação estética e os valores do trabalho” e “Educação estética e os valores da beleza”, cada uma dedicada ao pensamento de um daqueles professores. Nesse último capítulo, dialogamos

principalmente com Luiz Antônio Cunha (1994, 2017), Franco Cambi (1999) e Taborda de Oliveira (2006, 2012, 2017), entre outros, no intuito de problematizar as concepções e proposições de educação estética desenvolvidas nos artigos selecionados.

## CAPÍTULO 1 ESTÉTICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA MODERNIDADE

Ao menos desde o século XVIII é possível identificar, no contexto europeu, preocupações com a educação estética, como podemos observar na publicação de algumas obras, tais como “A educação estética do homem”, datada de 1795 e escrita por Friedrich Schiller (1759–1805), e “Sobre a representação estética do mundo como a principal tarefa da educação”, escrita por Johann Friedrich Herbart (1776–1841) em 1804. A partir do século XIX, ampliaram-se os debates sobre a importância da educação estética, presente em teorias pedagógicas, no mesmo contexto de consolidação da escola como local privilegiado de educação.

A necessidade de educação estética, tal qual desenvolvida no período, vinculou-se à própria ideia de educabilidade humana, na afirmação do filósofo Jean-Marie Guyau (1854–1888):

Nas diversas obras que publicamos, sempre perseguimos um único objetivo: ligar a moral, a estética e a religião à ideia da *vida*, da vida mais intensa e extensiva, por conseguinte, mais fecunda. É essa ideia que nos fornecerá também o objeto da educação, a fórmula fundamental da pedagogia. (GUYAU, 2014, p. XI, grifos do autor) [1902].

Neste capítulo, pretendemos analisar os debates sobre estética e educação estética, constituídos no contexto europeu no âmbito do que se convencionou chamar de “modernidade”. De acordo com Marshall Berman (1988, p. 130), a modernidade é uma experiência comum entre os homens, experiência de si, dos outros, do tempo e do espaço, marcada pela cisão entre o interior do indivíduo e o exterior à sua volta, um sentir-se separado do mundo, ou, ainda, habitante de dois mundos diferentes. Mas, nem sempre foi assim; por exemplo, estudando a cultura popular na Idade Média e no Renascimento<sup>8</sup>, Mikhail Bakhtin (2010) identificou que, naquele tempo, a conexão entre o corpo e o cosmos começava a se modificar, na direção do que mais tarde se concretizou como uma ruptura, traço do indivíduo moderno. O autor explica que no Renascimento ainda não era predominante uma certa visão do corpo como idêntico a si mesmo, perfeito e acabado. Em oposição a este, que é um entendimento clássico e moderno, na Idade Média prevalecia a concepção grotesca do corpo, em que ele é dado como incompleto, ultrapassa a si mesmo e desobstrui suas próprias

---

<sup>8</sup> Estudos realizados a partir da literatura daquele tempo, principalmente das obras de François Rabelais (1494–1553), mas também outras, como as de Miguel de Cervantes (1547–1616).

fronteiras. O autor exemplifica, descrevendo as imagens do corpo presentes no chamado realismo grotesco<sup>9</sup> da Idade Média, ainda verificáveis na literatura do Renascimento:

Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo, através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrepâncias, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz. (BAKHTIN, 2010, p. 23).

Acresce-se que a fertilidade e a abundância da terra eram vistas em continuidade direta com o nascimento e a morte, e o corpo era ligado de forma indissolúvel e concreta em uma totalidade pulsante e viva, era percebido em conexão objetiva com o mundo, subjugado e misturado na natureza (BAKHTIN, 2010). Contrariamente, já na literatura dos séculos XVII e XVIII, predominou o ponto de vista clássico, e com isso as imagens do corpo eram aquelas em que ele aparece em sua perfeição e beleza, em sua completude e conseqüente fechamento, bastante diferente da ênfase que recebia o corpo grotesco da Idade Média, que então passou a ser classificado como monstruoso, baixo, disforme, horrível, ridículo (BAKHTIN, 2010, p. 29).

Porém, na segunda metade do século XVIII, na época pré-romântica e em princípios do Romantismo, segundo Bakhtin (2010, p. 31-32), houve uma ressurreição do grotesco, embora dotado de um novo sentido. Nesse novo contexto, o grotesco serviu para expressar uma visão de mundo individual e subjetiva, a partir da experiência da solidão, de uma consciência aguda sobre o isolamento em que o indivíduo se encontrava, transformação descrita pelo autor da seguinte forma:

A sensação carnavalesca do mundo transpõe-se de alguma forma à linguagem do pensamento filosófico idealista e subjetivo, e deixa de ser a sensação vivida (pode-se mesmo dizer *corporalmente* vivida) da unidade e do caráter inesgotável da existência que ela constituía no grotesco da Idade Média e do Renascimento (BAKHTIN, 2010, p. 33, grifos do autor).

Essa concepção foi discutida por Rousseau (1712–1778), um crítico do racionalismo extremo, em “Sobre o Gosto”<sup>10</sup>, em que o autor denunciou que os grandes artistas eram guiados pela vaidade, e que isso teria gerado, em toda parte, a depravação do bom gosto, a decadência moral e a miséria. O filósofo então convocava os artistas e intelectuais a mudarem

<sup>9</sup> A obra do Bakhtin em questão é um estudo de estética literária, e a denominação “realismo grotesco” corresponde ao tipo específico de imagens da cultura cômica popular em todas as suas manifestações (BAKHTIN, 2010, p. 27).

<sup>10</sup> O texto é a tradução de um fragmento pertencente aos tomos IV e V das Obras Completas de Jean-Jacques Rousseau, editadas em 1995 sob a direção de Bernard Gagnebin e Marcel Raymond. Estima-se que foi escrito entre 1759 e 1761 (YASOSHIMA, 2010, p. 235).

as fontes de seus gostos, para que fossem autênticos e não artificiais: “Vem, faustoso imbecil, que só encontras prazer na opinião alheia! Que eu te ensino a prová-lo por ti mesmo! Sê voluptuoso! Não sejas vão! Aprende a agradar teus sentidos, rica besta! Começa a ter gosto e tu fruirás.” (ROUSSEAU, 2010, p. 240). Percebemos que a autenticidade do “gosto”, requerida pelo filósofo, demandava uma certa conexão com o mundo, inserção esta que seria garantida pelos sentidos. Este é o novo modo idealizado de ligação entre o corpo e o cosmos, decorrente da consciência do isolamento do indivíduo moderno, segundo Bakhtin (2010), emergido nos primórdios do Romantismo.

Nesse contexto pré-romântico, de acordo com Luciano da Silva Façanha (2019), Rousseau inaugurou, no bojo do Iluminismo, um discurso que pregava o sentimento, e não o pensamento racionalista, como o nexos existente entre o indivíduo e as coisas à sua volta. Mas isso não significa que o filósofo se voltou contra a razão, pois a ponderação que ele propunha era sobre a insuficiência ou até inviabilidade da razão pura, apartada dos sentimentos e das sensações, na reflexão sobre o bem, a verdade e a beleza. Sua denúncia, e sua crença no sentimento como o nexos entre o indivíduo e o mundo, sua ênfase nos órgãos dos sentidos para a percepção do ambiente, fazem sentido mediante a consciência do isolamento do indivíduo, da cisão e da fragmentação da vida, consciência ensejada na modernidade, conforme a descrição de Berman (1988), que, não por acaso, afirma que Rousseau pode ser considerado a voz arquetípica da modernidade antes da Revolução Francesa (BERMAN, 1988, p. 17-18).

Segundo Berman (1988, p. 129-131), foram fatos marcantes da vida moderna a fusão entre forças espirituais e materiais – a alma enxerga e escuta – e a interdependência entre o indivíduo e o ambiente, de forma que ser moderno é ter uma vida de paradoxo e contradição, sendo que a experiência moderna mais radical seria aquela mais intensamente ambígua: “é ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador, é sentir-se fortalecido por instituições que frequentemente destroem comunidades inteiras e, ao mesmo tempo, querer combatê-las” (BERMAN, 1988, p. 13).

Sendo a modernidade uma experiência, a modernização, por sua vez, é definida por Berman (1988, p. 15) como os processos socioeconômicos de expansão do mercado mundial capitalista, tais como urbanização e industrialização. Enfatizando a experiência ambígua da modernidade, o autor realça a dialética daqueles processos, salientando que eles transformaram radicalmente o ambiente e as formas de vida, e foram sentidos por milhares de pessoas como ameaças a toda a sua história e suas tradições. Neste contexto, para o autor, o Modernismo expressa a tomada de consciência sobre a modernização, a consciência de que os homens sofrem e constroem a modernização, e poderiam orientá-la em favor da melhoria de

suas vidas. O Modernismo é, assim, o ideal de fazer dos homens os sujeitos e os objetos da modernização; trata-se, portanto, de uma compreensão dialética. O autor analisa de várias formas a dialética do Modernismo e da modernização e, em uma dessas análises, destaca uma face da experiência da modernidade que poderia ser descrita como uma necessidade constante de “autodestruição inovadora” (BERMAN, 1988, p. 97). Para o autor, na ordem burguesa, homens e mulheres deveriam aprender a aspirar à mudança, assumir mesmo a forma aberta e a fluidez característica da sociedade moderna, e as pessoas assumiriam essa forma líquida, plenamente, apenas quando aceitassem que tudo o que já foi criado, e o que pudesse vir a ser, teria que ser destruído para abrir o caminho para mais criações (BERMAN, 1988, p. 48).

Essa necessidade constante de renovação denota um tempo em que tudo envelhece e perde o sentido rapidamente, ou, na expressão que intitula o livro de Berman (1988), “Tudo que é sólido desmancha no ar”<sup>11</sup>. Assim sendo, a experiência da modernidade seria supostamente sem limites para o desenvolvimento humano, e, no entanto, parece ser também um tanto perturbadora. Seguindo a perspectiva desse autor sobre a noção de modernidade<sup>12</sup>, passamos às análises propostas neste capítulo, que está dividido em duas seções: a primeira aborda a construção da noção de estética na modernidade, a segunda apresenta um conjunto de teorias com o intuito de investigar as diferentes formas como a noção de estética foi explorada, em propostas educativas e pedagógicas, elaboradas desde fins do século XVIII e início do século XX.

### 1.1 A estética na modernidade

O que Berman (1988) descreve sobre a “modernidade”, se não coincidente, ao menos apresenta estreitas relações com o que Rancière (2009a) denomina “regime estético” ou “modo estético” das artes, do pensamento, do sensível. Segundo o autor, na longa tradição

---

<sup>11</sup> Essa é uma expressão de Karl Marx e Friedrich Engels presente no “Manifesto Comunista” (1848), que Berman (1988) utiliza como título do seu livro. Este autor enfatiza a posição de Marx de que na modernidade tudo parece estar impregnado do seu contrário, e cita a passagem em que a expressão aparece no manifesto dos filósofos: “Todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antiguidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas; todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens finalmente são levados a enfrentar (...) as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos.” (Marx; Engels, 1848 apud BERMAN, 1988, p. 20, grifos nossos).

<sup>12</sup> Cumpre salientar que os autores dos estudos decoloniais criticam a visão eurocêntrica dos marcos temporais estabelecidos pela historiografia ocidental. Entre outros argumentos, autores como Dussel (2005) e Mignolo (2020) demonstram que não haveria modernidade sem a colonização das Américas no século XVI e os acontecimentos sociais e econômicos daí decorrentes. No entanto, a crítica dos estudos decoloniais não invalida os apontamentos de Berman (1988), uma vez que o autor pretende demonstrar a dialética da modernização e do Modernismo (1988, p. 16), de forma a acentuar justamente as contradições e ambiguidades da modernidade.

ocidental, o que foi considerado “arte” pode ser distinguido em três grandes regimes de identificação: o regime ético das imagens, o regime poético ou representativo das artes e, por último, e estreitamente relacionado à modernidade, o regime estético (RANCIÈRE, 2009a). Neste, a arte autonomiza-se, na medida em que deixa de ser distinguida como uma maneira de fazer específica, no interior das maneiras do fazer em geral (correspondente ao regime representativo), e passa a ser distinguida a partir de um modo próprio de ser sensível, o modo estético (RANCIÈRE, 2009a, p. 32). Convém lembrar que na Antiguidade e na Idade Média não havia distinção clara entre o ofício ou artesanato e a atividade propriamente artística. O termo “arte” referia-se a qualquer tipo de habilidade e foi amplamente aplicado nesse sentido, sem a predominância de indicativo de especialização, até o fim do século XVII (WILLIAMS, 2007, p. 60). Essa distinção é, portanto, uma característica da Idade Moderna, a partir do momento em que ocorreu uma crescente autonomia da arte, um processo que desencadeou a independência e a especificidade da prática artística, antes nunca observadas (DUARTE, 1997, p. 7-8). O regime estético das artes foi o que demarcou essa autonomia, conforme entende Rancière (2009a); entretanto, ele teve outro efeito fundamental, assinalado pelo autor:

Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as **formas pelas quais a vida se forma a si mesma**. (RANCIÈRE, 2009a, p. 33-34, grifos nossos).

Por exemplo, podemos ver a construção da autonomia da arte e do artista sendo atrelada às “formas pelas quais a vida se forma a si mesma”, isto é, podemos perceber a afirmação de um regime estético de identificação das artes, acompanhando os dizeres do poeta francês Charles Baudelaire (1821–1867), na sua conhecida obra “O pintor da vida moderna” (1996) [1863]. Dizia o poeta:

O belo é constituído por um elemento eterno, invariável, cuja quantidade é excessivamente difícil determinar, e de um elemento relativo, circunstancial, que será, se quisermos, sucessiva ou combinadamente, a época, a moda, a moral, a paixão. Sem esse segundo elemento, que é como o invólucro aprazível, palpitante, aperitivo do divino manjar, o primeiro elemento seria indigerível, inapreciável, não adaptado e não apropriado à natureza humana. Desafio qualquer pessoa a descobrir qualquer exemplo de beleza que não contenha esses dois elementos. Escolho, se preferirem, os dois escalões extremos da história. Na arte hierática, a dualidade salta à vista; a parte de beleza eterna só se manifesta com a permissão e dentro dos cânones da religião a que o artista pertence. A dualidade se evidencia igualmente na obra mais frívola de um artista refinado pertencente a uma dessas épocas que qualificamos com excessiva vaidade de civilizadas; a porção eterna de beleza estará ao mesmo tempo velada e expressa, se não pela moda, ao menos pelo temperamento particular do autor. A dualidade da arte é uma consequência fatal da dualidade do homem. Considerem, se isso lhes apraz, a parte eternamente subsistente como a

alma da arte, e o elemento variável como seu corpo (BAUDELAIRE, 1996, p. 10-11).

Considerando as reflexões de Rancière (2009a), acreditamos ser possível afirmar que nessa obra Baudelaire procurava demarcar o modo próprio de ser sensível dos produtos da arte, o modo estético; entretanto, ele o fez utilizando não o termo “estética”, e, sim, a expressão “modernidade”, o que se evidencia na sequência de seus dizeres:

Assim ele [o pintor da vida moderna] vai, corre, procura. O quê? Certamente esse homem, tal como o descrevi, esse solitário dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do *grande deserto de homens*, tem um objetivo mais elevado do que o de um simples *flâneur*, um objetivo mais geral, diverso do prazer efêmero da circunstância. Ele busca esse algo, ao qual se permitirá chamar de Modernidade; pois não me ocorre melhor palavra para exprimir a ideia em questão. Trata-se, para ele, de tirar da moda o que esta pode conter de poético no histórico, de extrair o eterno do transitório. (BAUDELAIRE, 1996, p. 24, grifos do autor).

Dá a conclusão de Rancière (2009a, p. 34): “Pode-se dizer que o regime estético das artes é o verdadeiro nome daquilo designado pela denominação confusa de modernidade” (RANCIÈRE, 2009a, p. 34). Essa correspondência entre o regime estético das artes e a modernidade, entretanto, foi algo desenvolvido a partir dos tempos de Baudelaire, nos primórdios do Modernismo e, depois, com as vanguardas artísticas do início do século XX.

As qualidades que implicam o termo “estética”, segundo Raymond Williams (2000, p. 122), apesar de terem participado da construção da legitimação da arte na modernidade dos séculos XIX e XX, foram descritas anteriormente. Podemos percebê-las, por exemplo, nas palavras de Rousseau (1712–1778) em “Sobre o Gosto”, na sua convocação para o fruir, para a autenticidade conseguida pela exploração dos órgãos dos sentidos no conhecimento do mundo. A mudança de entendimento sobre as relações entre o corpo e o cosmos, da qual Rousseau participou, segundo Georges Vigarello (2020, p. 289), foi iniciada no século XVII e ocorreu na direção do enfraquecimento da longa tradição baseada na ideia de que o sensível, correspondente ao orgânico, ao físico, se impõe, se inscreve diretamente no corpo. Nessa antiga tradição, o corpo é essencialmente mundano e está subjugado a todo influxo do mundo, está perdido para a matéria, e a alma estará salva somente após a morte do corpo. Em substituição a este, o entendimento que vai ganhando força na modernidade é o da existência de uma impressão sensível e outra impressão menos sensível (VIGARELLO, 2020, p. 290). A alma então teria uma certa corporeidade, ela ganharia órgãos sensitivos: fala-se em olho da alma, ouvido da alma.



Esse crescente entendimento de que a alma possui capacidade sensitiva pode ser observado, por exemplo, nas mudanças dos usos do vocábulo “gosto” na modernidade. Falar em “gosto” sem querer se referir a “gosto alimentar” permaneceu conscientemente como um uso metafórico durante muito tempo<sup>13</sup>, mas Jean-Louis Flandrin (2009, p. 294) sublinha que, crescentemente, se admitia a existência de um “gosto espiritual”, capaz de emitir julgamentos tão imediatos e intuitivos quanto aqueles decorrentes do sabor que sentimos ao comer. É, portanto, um advento moderno que a alma possa experimentar um gosto, que ela possua, de alguma forma, a faculdade de inserção no mundo material, que ela seja sensível, que tenha olhos e ouvidos, mobilizados na escuta de uma música, ou na apreciação de uma tela. Trata-se de uma interiorização das referências físicas, estabelecendo uma nova lógica que evoca os afetos como suscetíveis de serem independentes do corpo (VIGARELLO, 2020, p. 291). Abre-se a possibilidade de que as paixões, as emoções e os sentimentos poderiam ser moderados, contidos, apaziguados, equilibrados pela razão, inaugurando, assim, um inédito tipo de controle sobre si, característico da modernidade.

Podemos resumir que, uma vez admitidas faculdades corporais presentes na alma, olhos e ouvidos da alma, se inicia então o entendimento sobre um tipo de experiência que seria a própria estética, abrindo-se o caminho para a compreensão da dimensão estética da existência humana. Nesse sentido, Eagleton (1993) destaca:

A estética nasceu como um discurso sobre o corpo. (...) A distinção que o termo “estética” perfaz inicialmente, em meados do século XVIII, não é aquela entre “arte” e “vida”, mas entre o material e o imaterial: entre coisas e pensamentos, sensações e ideias (...). Este território é nada mais do que a totalidade da nossa vida sensível – o movimento de nossos afetos e aversões, de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo enfim que se enraíza no olhar e nas vísceras e tudo o que emerge de nossa mais banal inserção biológica no mundo. A estética concerne a essa mais grosseira e palpável dimensão do humano.” (EAGLETON, 1993, p. 17).

No limite, a teoria sobre a sensibilidade estética foi formulada em consequência do fato de existir uma conexão irrevogável entre o pensamento e a experiência dos sentidos no mundo material, por mais que se isole o indivíduo em sua própria subjetividade, e que se exalte a racionalidade, como ocorreu no Iluminismo. Essa conexão é o cerne dos problemas que envolveram a construção da estética na modernidade, e isso significa que o

---

<sup>13</sup> Flandrin (2009, p. 295) exemplifica essa consciência presente ainda na segunda metade do século XVIII, citando uma passagem do Dicionário Filosófico de Voltaire, publicado em 1764, em que o autor explica que a ideia do gosto alimentar produziu em todas as línguas a metáfora referente ao “gosto” como um sentimento da beleza ou defeitos nas artes, um discernimento imediato e sensível como o da língua que sente um sabor alimentar.

desenvolvimento da ideologia estética se deu a partir de uma tensão histórica estabelecida entre conhecimento racional e conhecimento sensível.

Essa tensão entre conhecimento racional e sensível aparece desde a primeira formulação sobre teoria estética, realizada no século XVIII pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714–1762), reconhecido como o fundador dessa área de conhecimento (KIRCHOF, 2003a, p. 11). Segundo Williams (2007, p. 155), o termo “estética” [*aesthetic*], utilizado por Baumgarten no desenvolvimento de sua teoria, fazia referência à percepção sensorial. O autor explica que o filósofo adotou a palavra grega “*aisthesis*”<sup>14</sup> para dar ênfase em seu entendimento de que a beleza seria uma perfeição fenomênica e, portanto, sua apreensão se daria por meio dos órgãos dos sentidos. Isso marcaria uma diferença entre a beleza e outras coisas que dependeriam exclusivamente do pensamento.

Rancière (2009b, p. 12) considera premissas semelhantes. Para ele, na obra de Baumgarten, a estética não designava nenhuma teoria da arte, e, sim, o domínio do conhecimento sensível, um conhecimento que, para o filósofo que o desenvolveu, era claro mas confuso, oposto ao conhecimento claro e distinto da lógica. Outro autor, Edgar Roberto Kirchof (2003b, p. 55), explica que, no pensamento de Baumgarten, a estética surgiu como um complemento da lógica, algo para tratar daquilo que sabemos simplesmente porque sentimos, e não por algum cálculo cognitivo. Com a estética, procurou-se o estabelecimento de uma disciplina ou ciência do conhecimento sensível, adquirido por certas faculdades consideradas inferiores às da razão, em um contexto iluminista de valorização da racionalidade. O autor sublinha que, em Baumgarten, essas faculdades inferiores definiam-se ambigualmente porque foram concebidas de duas formas: de um lado, como a capacidade de apreender o belo, e, de outro, como uma estrutura cognitiva dos órgãos dos sentidos, tendo um papel de percepção na obtenção e construção do conhecimento. A flagrante ambiguidade estaria no fato de que, apesar de inferiores à razão, seriam as faculdades ligadas à estética que poderiam levar ao nobre conhecimento da beleza.

Para Kirchof (2003b, p. 30), tais contradições foram refletidas na fragmentação, na polissemia e nas dificuldades de emprego do conceito “estética” no próprio campo da teoria estética, inaugurado por Baumgarten. O autor entende que o principal motivo da pluralidade de significações do termo, observadas atualmente na teoria estética, é o fato de a estética ter sido concebida pela fusão ou composição de variadas outras disciplinas filosóficas, cujos objetos contemporaneamente não podem ser estudados sob o mesmo prisma filosófico ou

---

<sup>14</sup> No grego, essa palavra faz referência às coisas materiais, ou seja, às coisas perceptíveis aos sentidos, e distintas das coisas que só podem ser pensadas ou das imateriais (WILLIAMS, 2009, p. 155).

científico. Rancière (2009b, p. 12) trata dessa composição diversificada da estética ressaltando que Immanuel Kant (1724–1804) tomou emprestado o termo utilizado por Baumgarten, mas eliminou aquilo que lhe dava sentido naquela teoria, a saber, a ideia do sensível como inteligível confuso. Segundo o autor, Kant utilizou “estética” como adjetivo, correspondente a um tipo de julgamento, um modo específico de atenção e resposta, e não como uma teoria. Posteriormente, no contexto do Romantismo e do Idealismo alemão, as duas formas contrárias teriam sido reunidas, o que fez com que se desenvolvesse, sob o nome de estética, não mais um conhecimento menor porque confuso, como proposto por Baumgarten, mas um “*pensamento daquilo que não pensa*” (RANCIÈRE, 2009b, p. 12-13, grifos do autor).

Rancière (2009b, p. 11) destaca, então, que o que se formou predominantemente sob o território denominado estética foi uma ideia da relação do pensamento e do não pensamento, composição revolucionária em que o sensível é retirado de seus vínculos triviais, e dotado de uma potência heterogênea, correspondente, conforme descreve o autor, a um “pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional.” (RANCIÈRE, 2009a, p. 32). O autor observa que a noção de estética comporta a promessa da vida em comunidade, pois ela sinaliza que há mais nas coisas do que o imediatamente visível, e que nesses significados ocultos é que podemos conhecer a história de um tempo, de uma sociedade, e pressentir o destino de um povo ou de um indivíduo. Ao explicar o modo estético de ser sensível e de pensar, o autor afirma que, neste esquema revolucionário,

*Tudo fala*, isso quer dizer também que as hierarquias da ordem representativa foram abolidas. A grande regra freudiana de que não existem “detalhes” desprezíveis, de que, ao contrário, são esses detalhes que nos colocam no caminho da verdade, se inscreve na continuidade direta da revolução estética. (RANCIÈRE, 2009b, p. 36, grifos do autor).

Rancière (2011) esclarece que a viabilidade de uma “comunidade estética” se estabelece porque, no cerne da experiência estética e da comunidade que ela enseja, há uma ligação inicial entre autonomia e heteronomia, explicada pelo paradoxo do senso comum dissensual, pela existência do sensível heterogêneo. Assim, para o autor,

A verdadeira revolução deve ser uma revolução “estética”, que rompe com a lógica da dominação naquilo que ela tem de mais profundo: a diferença das naturezas, tal como ela se inscreve no imediato sensível, tal como ela se dá a perceber como evidência sensível, na diferença das destinações escritas sobre os próprios corpos. (RANCIÈRE, 2011, p. 172).

A potência revolucionária, portanto, explica-se por um desdobramento das aparências sensíveis causando a descontinuidade das evidências que sustentam a perpetuação das dominações (RANCIÈRE, 2011, p. 175). Nessa lógica, a dimensão estética demarcaria a existência tanto de um comum da vida quanto de um particular: unidade na heterogeneidade, singularidade na pluralidade, multiplicação de alteridades possíveis, permitindo a diversificação das formas de se viver em sociedade.

Entretanto, Rancière (2011, p. 169-170) alerta para o fato de que o paradoxo inicial, fundador e originário, comportado na maneira pela qual a noção de estética pôde ser amarrada à questão da vida em comunidade, além de garantir o caráter revolucionário, tornou a ideia de uma “comunidade estética” suscetível a metamorfoses contraditórias, aporias e entropias. Basicamente, tais metamorfoses podem ser verificadas nos ideais e práticas da vida estetizada, tanto sob a forma totalitária, caracterizada pelo desastroso empreendimento de constituição do corpo coletivo em obra de arte viva, quanto sob a mercadológica, identificada pela banalização da livre aparência e a alienação em entretenimentos comerciais, ambas, segundo Rancière (2011, p. 169), já fartamente denunciadas.

As reflexões de Eagleton (1993) nos impelem a pensar sobre essas metamorfoses, aporias e entropias ocorridas no curso do desenvolvimento da noção de estética. Conforme concluiu o autor, os filósofos modernos<sup>15</sup>, a partir de suas formulações sobre estética, estiveram às voltas com a marginalização do prazer, a reificação da razão e o esvaziamento da moral, problemas decorrentes do moderno isolamento do indivíduo, intensificados no regime burguês, questões até hoje não esgotadas no pensamento filosófico. O autor verifica que tais problemas se configuraram com a ênfase na razão, que fez emergir uma confusão proveniente da separação total entre as três áreas da sensibilidade humana – o cognitivo, o ético e o libidinal –, e argumenta que a noção de estética na filosofia moderna configura uma tentativa de reunião dessas três áreas cindidas. Essa reunião seria importante porque a dissociação entre cognitivo, ético e libidinal dificultou a busca por respostas a questões fundamentais da existência humana: o que podemos saber (a verdade), o que devemos fazer (a moral) e o que nos atrai (a beleza). A relevância da estética estaria na possibilidade de conseguirmos respostas harmônicas para essas questões, aliviarmos a experiência perturbadora da modernidade, a angústia de frequentemente sentirmos que o que queremos, não podemos ou devemos, bem como o que podemos ou devemos, não queremos.

---

<sup>15</sup> Desde Baumgarten (1714–1762), Kant (1724–1804), Schiller (1759–1805), Hegel (1770–1831), passando por Schopenhauer (1788–1860), Marx (1818–1883), Nietzsche (1844–1900) e Freud (1856–1939), até Benjamin (1892–1940) e Adorno (1903–1969), entre outros (EAGLETON, 1993).

Podemos encontrar, no contexto histórico-social, tensões que exerceram influências nas formulações filosóficas sobre estética, explicações para as várias metamorfoses que a noção sofreu. Tais explicações se encontram, essencialmente, nas lutas políticas travadas no desenvolvimento do capitalismo, na separação da sociedade em classes sociais, na moderna divisão do trabalho. Mas, já no âmbito do Iluminismo, a compreensão filosófica sobre a dimensão estética começou a se ampliar e ganhar relevância quando, segundo Eagleton (1993, p. 21), para sua própria sustentação, o poder absolutista necessitou de algo que abarcasse a vida sensível.

Esse entendimento pode ser identificado em alguns estudos historiográficos, por exemplo, na análise que Norbert Elias (2011) fez sobre a formação das sociedades de corte e o processo civilizador, no contexto em que as disputas de poder entre os nobres, e entre a burguesia e os nobres, demandaram o autocontrole como modo de organização da vida social. Elias (2001) observa, em sua pesquisa, que a imposição da autocoerção, pela repressão dos instintos, como regra social, provocou uma maior exploração das sensibilidades. A busca pelo gosto estético, no contexto, alterou não somente os usos individuais dos sentidos, mas, também, a identificação de grupos sociais, inclusive como expressão de poder político e econômico. No caso, as cortes absolutistas desenvolveram as práticas de ostentação arquitetônica dos palácios e uma sofisticada etiqueta comportamental estabelecida por regras de civilidade, referências simbólicas de prestígio, status e distinção social. Seus estudos demonstram que tais símbolos aristocráticos foram apropriados por burgueses que circulavam nas sociedades de corte; desse modo, também esse grupo social passou a desenvolver padrões estéticos e o hábito da apreciação estética como distinção social.

De forma semelhante, os usos da civilidade são objetos dos estudos de Jacques Revel (2009, p. 202), a partir de uma discussão sobre como as normas de conduta se transformaram, em direção a perspectivas mais relacionadas às sensibilidades e menos reduzidas a puras exterioridades ou aparências. O autor sublinha que no século XVIII a civilidade teve sua mais ampla divulgação social, através de manuais maciçamente difundidos, e que isso abalou seu uso como distinção social. A partir de então, entre os nobres e a alta burguesia, fortaleceu-se a tendência de considerar a civilidade ensinada nos manuais como um formalismo obsoleto e uma marca vulgar; e o estilo, a irreverência e a liberdade das aparências frente a regras preestabelecidas se tornaram o novo ditame da autêntica civilidade (REVEL, 2009, p. 204). Eagleton (1993, p. 244) destaca que o programa pelas ditas “boas maneiras” em voga no meio nobre e na alta burguesia, no período, era constituído por uma disciplina corpórea com vistas à aquisição de graça e decoro comportamental, uma estetização extensiva e profunda das

práticas sociais. Tal programa previa que os imperativos morais perdessem o peso e a obrigação do dever e passassem a se infiltrar na superfície do corpo, da experiência vivida, tornando-se decoro natural ou bom senso intuitivo (EAGLETON, 1993, p. 36).

Essa transformação nos ideais comportamentais das elites é retratada por Flandrin (2009, p. 303), o qual ressalta que, no período, além das regras de civilidade, pouco a pouco a aparência passou a ser também regulada pela ideia do “bom gosto”, virtude de distinção social que teria a peculiaridade de se referir ao interior do indivíduo e às aparências, ao ser e ao ter, ao mesmo tempo. Assim, Flandrin (2009, p. 303) esclarece que a principal novidade da noção de “bom gosto” era fazer referência ao indivíduo como consumidor, e que essa construção teve relações com dois aspectos: primeiro, com a perda dos antigos poderes políticos e militares dos grandes senhores, que a partir do século XVII passaram a ser sobretudo consumidores; segundo, com o novo cenário em que o campo do consumo e do luxo se tornou uma via de comunicação mais fácil entre as classes componentes das elites sociais. Nesse contexto, a função das artes seria permitir que diferentes indivíduos manifestassem seu bom gosto, além de servir ao conforto e prazer das elites (FLANDRIN, 2009, p. 302).

Mas, do ponto de vista dos que as produziam, as obras de arte tinham significados mais profundos, e a noção de estética foi amplamente associada a tal significação, pois, conforme descreve Williams (2000, p. 122), para a legitimação das artes, nesse período, foi utilizado e desenvolvido todo um vocabulário baseado na especificidade do “estético”. Para o autor, a definição moderna de que uma obra de arte cria e/ou possui propriedades e efeitos estéticos ocorreu por um entrelaçamento de termos, tais como “artes criativas” e “intenção estética”. Dessa forma, criou-se um agrupamento categórico que serviu como solução para o problema da especificidade da arte (WILLIAMS, 2000, p. 122). Williams (2007, p. 61-62) analisa que, em consequência das mudanças nas relações de trabalho, inerentes à produção capitalista de mercadorias, como uma postura defensiva, houve a especialização de certas habilidades e propósitos, e esse conjunto específico ficou designado, então, como “artes”. O autor ressalta que essa foi a base da distinção entre arte e indústria, e entre belas-artes e artes úteis ou aplicadas, e explica que,

Nessa perspectiva fundamental, o *artista* distingue-se não apenas do *cientista* e do *tecnólogo* – cada um deles teria sido chamado de artista em períodos anteriores –, mas do *artesão*, do *artífice* e do *trabalhador especializado*, que hoje são *operários* em termos de uma definição e de uma organização específicas do trabalho (WILLIAMS, 2007, p. 62, grifos do autor).

O artista, então, supostamente ganha uma grande liberdade de criação, e a ideia da “arte pela arte” se desenvolve; essa atividade é, em tese, liberta de qualquer imposição utilitária ou mercadológica, a que todas as outras atividades humanas estariam submetidas. Segundo Williams (2011, p. 32), o termo “criatividade”, em princípio considerado uma blasfêmia, foi inventado e largamente utilizado na época romântica: a valorização das artes e dos artistas estava associada à crescente reivindicação para que as atividades artísticas fossem as representantes legítimas da criatividade humana, ou até mesmo tivessem seu monopólio.

A historiografia mostra que, de fato, a obra de arte ganhou significados peculiares e reconhecimento social sem precedentes desde a ascensão burguesa. Eric Hobsbawm (2009, p. 400) salienta o quão surpreendente e extraordinário foi o florescimento que tiveram as artes desde o fim do século XVIII até a metade do XIX, berço do romantismo europeu e tempo das grandes revoluções burguesas. No período subsequente, compreendido da metade até pouco antes do fim do século XIX, quando houve o triunfo global do capitalismo, a burguesia foi crescentemente tomada pelo desejo de se rodear das artes, estando convencida de que vivia uma época áurea das artes criadoras. Nesse período, os artistas desfrutavam de uma estima sem precedentes e passaram a ser considerados profetas, sábios, moralistas, fontes da verdade e portadores dos valores espirituais da vida (HOBSBAWM, 2012, p. 428).

Buscando compreender esse êxito social das artes no período, Peter Gay (1988, p. 27) analisa que a pretensão à erudição, com a demonstração de um interesse cultivado pelas artes, pela música, pelo conhecimento literário, foi uma característica marcante da burguesia do século XIX, o que lhe permitia atenuar sua antiga idolatria servil aos nobres. A relação dos burgueses com as artes tinha caráter duplo, pois eles as procuravam para deleite dos olhos, agrado aos ouvidos e comoção das almas; mas, por outro lado, buscavam simplesmente exibir a condição social e a riqueza conquistadas (GAY, 1988, p. 32).

Esse duplo objetivo teve reflexos no desenvolvimento do campo da arte. O modernismo artístico, ressalta Williams (2011, p. 34), foi um movimento contra os valores burgueses<sup>16</sup>, amplamente impulsionado pela crítica de que a burguesia estava esvaziando os valores espirituais e criativos das obras de arte, reduzindo-as a mercadorias e fixando seu valor no sucesso ou fracasso nas vendas. Era uma defesa da arte construída com base em argumentos relativos aos valores estéticos dessas obras. Existia no movimento modernista, de modo diverso e variável, um alinhamento tanto com a crítica aristocrática, que retratava o

---

<sup>16</sup> Porém, não se deve perder de vista a ambiguidade do “burguês”: a crítica poderia inclusive ser feita de dentro da própria burguesia, ou ainda reforçar certos valores tipicamente burgueses. Muitos artistas, mesmo alguns da vanguarda modernista, tornaram-se “bons burgueses bem-sucedidos” (WILLIAMS, 2011, p. 37). Esse fato reforça a dialética do Modernismo, tal qual ressaltou Berman (1988).

burguês como o mundano, vulgar, moralista, espiritualmente limitado e socialmente pretensioso, ainda que tacanho, quanto com a crítica da classe trabalhadora, que, subordinada ao burguês por ele ser o controlador do dinheiro e dos postos de trabalho, o considerava um indivíduo egoísta, que tinha uma moralidade autointeressada (WILLIAMS, 2011, p. 35). O artista podia então se identificar com o trabalhador, também explorado pela burguesia, e com o aristocrata, em defesa da espiritualidade e da criatividade natural, o que se desdobrava em um certo elitismo, distante, portanto, da classe trabalhadora.

Nesse contexto do modernismo artístico, a ênfase na criatividade era feita de forma distinta do que fora a maneira romântica: enquanto no Romantismo o apelo pela renovação encontrava suas fontes e estímulos no conhecimento, na vida, no passado, de forma a questionar a ordem presente que era considerada deformada e esgotada, no Modernismo havia uma ruptura violenta com a tradição e com o passado (WILLIAMS, 2011, p. 32-33). Williams (2011, p. 33) observa que a criatividade se torna, assim, um fazer inteiramente novo, em que eram banidos os modelos tradicionais, acadêmicos e eruditos.

As diferentes ênfases dessa nova criatividade são interessantes para pensarmos o desenvolvimento da noção de estética como um tensionamento entre sensibilidade e racionalidade, bem como para percebermos suas metamorfoses e sua pluralidade de significações. Segundo Williams (2011, p. 33), em certas vertentes do Modernismo, a criatividade é direcionada para a construção do futuro, com a acentuação do mundo industrial urbano, da cidade, da máquina, da velocidade, do espaço da fábrica. Este é um contraste bastante evidente com o modelo romântico, com seus apelos de retorno à natureza para renovação espiritual. Já em outras vertentes do Modernismo, as fontes da criatividade são buscadas em modelos considerados primitivos, exóticos, associados ao pré-racional ou até ao não racional, ao ingênuo, ou ao inconsciente. Buscavam-se então elementos folclóricos e/ou populares de uma cultura nativa ou regional. O autor ressalta que, nos casos em que essa ênfase no “povo” era realizada como uma evidência da repressão de uma tradição popular, e associada ainda com uma certa vitalidade presente no ingênuo, ela poderia prontamente se mover em direção a tendências revolucionárias radicais, de tipo socialista. Por outro lado, a ênfase no “povo” poderia conduzir a identificações de tipo nacionais e até nacionalistas, conservadoras, similares às exploradas pelo fascismo (WILLIAMS, 2011, p. 41).

Essas diversificadas orientações políticas presentes no modernismo artístico foram possíveis devido ao contexto de seu desenvolvimento. Na Europa, o fim do século XIX e início do XX foi um tempo de crise do liberalismo clássico, de convulsões sociais, revoltas populares, contestações do regime capitalista, emergência do socialismo, do anarquismo, do



fascismo, acarretando transformações nos setores político, econômico e social. Nesse contexto turbulento, a noção de estética serviu a diversificados posicionamentos, mas, na realidade, como vimos, isso já vinha ocorrendo desde o Iluminismo.

Eagleton (1993) destaca que, com a suplantação da ordem absolutista, se multiplicaram e se diversificaram os problemas em que a dimensão estética esteve implicada, e isso foi expresso na priorização do tema pelo pensamento filosófico em geral, desde o Iluminismo. Tal persistência da estética como temática filosófica, para o autor, justifica-se, em parte, por uma certa imprecisão, que faz com que ela desponte em um leque diversificado de questões, tais como liberdade, legalidade, espontaneidade, universalidade, espiritualidade e outras. O autor assim explica sua tese:

Meu argumento, *lato sensu*, é de que a categoria do estético assume tal importância no pensamento moderno europeu porque falando de arte ela fala também dessas outras questões, que se encontram no centro da luta da classe média pela hegemonia política. A construção da noção moderna do estético é assim inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social. (EAGLETON, 1993, p. 8).

Rancière (2011) entende que essa imprecisão, que Eagleton (1993) diz estar contida na noção de estética, é decorrente do seu paradoxo originário, ou seja, do sensível heterogêneo, do senso comum dissensual, e defende ainda que nisso está toda a sua potência revolucionária, não obstante as metamorfoses contraditórias, aporias e entropias observadas. Assim, a classe burguesa afirmou-se, constituiu-se, criou as condições de sua existência e hegemonia, dentre outras formas, pela via estética, porém, com isso, abriu as possibilidades para que o proletariado e certos grupos da própria burguesia contestassem o poder burguês, por essa mesma via, a exemplo do Romantismo e do Modernismo. Portanto, a noção de estética é cara ao pensamento moderno por fazer referência às fronteiras entre liberdade e controle, com um potencial politicamente contraditório e esclarecedor quanto às ambiguidades típicas da modernidade. Ela simboliza uma certa abertura para o sujeito sensível sem precedentes na história; foi um conceito teórico retomado no âmbito de mudanças políticas da sociedade moderna, pois, sendo decorrente dos dilemas ideológicos do poder absolutista, pôde ganhar proporção na consolidação do estado burguês devido à sua estrutura interna ambígua.

Em síntese, podemos afirmar que a estética na modernidade foi uma noção que, no interior do processo moderno de racionalização do sensível, demarcou uma correlata

sensificação do racional<sup>17</sup>. Vejamos então como a noção de estética se desdobrou para propostas pedagógicas de educação estética, elaboradas desde a virada do século XVIII para o XIX, até o início do XX.

## 1.2 A educação estética na modernidade

No mesmo contexto em que se alargavam os sentidos da estética e os apelos ao desenvolvimento da razão, ampliaram-se os debates acerca da necessidade de expansão da escola, bem como da elaboração de uma nova pedagogia, na busca de outros métodos, levando-se em consideração as especificidades da infância. Assim, em fins do século XVIII e ao longo do XIX, intensificaram-se as discussões pedagógicas voltadas a pensar a educação da criança de modo a integrar o desenvolvimento do corpo, das sensibilidades e da razão. Nesse contexto, a perspectiva de uma educação estética fez-se caracterizada por uma polifonia de significados.

As discussões em torno da função educativa da arte, segundo Cambi (1999), foram uma característica marcante do âmbito pedagógico no século XIX. No entanto, essa relevância tratava-se não de uma valorização da arte em si; mais amplamente, buscava-se a afirmação da necessidade de uma educação estética. Isso aconteceu quando, desde o Iluminismo, foram se intensificando as preocupações com o corpo, os sentidos, as emoções, a naturalidade e a liberdade do aluno nas operações educacionais, de forma que esses registros aparecem em variados autores clássicos que se debruçaram sobre o tema da educação, desde Comenius, Rousseau, passando por Pestalozzi, Froebel e tantos outros que influenciaram a pedagogia dos séculos XIX e XX. Todos eles têm em comum a crítica à educação verbalista, considerada passiva, e fundaram as bases intelectuais de movimentos pedagógicos que pretenderam modificar essa forma de organização da educação na escola. Enfatizava-se, assim, que os processos educativos deveriam partir da individualidade, da subjetividade e do interesse do aluno, das particularidades da infância e das características pessoais de cada criança. Por outro lado, a educação estética também foi focalizada quando, sob a influência desses mesmos pedagogos e conforme a realidade histórico-social dos séculos XIX e XX, a escola deveria se consolidar como instituição socializadora, diante uma sociedade fragmentada, dividida em classes com ideologias e projetos de mundo e de educação

---

<sup>17</sup> A ideia sobre “sensificação” foi proveniente da teoria de Emanuele Coccia (2010, p. 44), filósofo que demarca que o homem se forma acima de tudo no processo contínuo de sensificar seu espírito, sua subjetividade, sua racionalidade, sendo essa a natureza da humanidade.

diferentes e conflitantes (CAMBI, 1999, p. 382). Nessa perspectiva, a instituição escolar foi justificada pela necessidade de unificação cultural, homogeneização de condutas e imposição de modelos comportamentais visando à formação do indivíduo leal à nação (VEIGA, 2019, p. 64). Cambi (1999, p. 216) ressalta que a educação na modernidade se estrutura em torno desse duplo impulso, reclamando os direitos do homem frente ao poder do Estado, a liberdade do aluno, da escola, do ensino, mas também postulando a necessidade do controle, do governo e da disciplina<sup>18</sup>. Entre outros caminhos, tanto os anseios por individualização quanto as ambições de homogeneização puderam ser afirmados com propostas de educação estética; e entender essas propostas é uma forma de problematizar as pedagogias burguesas em seus aspectos mais contraditórios.

Alguns teóricos colocaram a educação estética no centro do processo educacional, e outros, embora não o fizessem, não deixaram de mencioná-la, seja para lhe conceder outra posição, não central, porém integrante, seja para diminuir seu valor, ou rebaixá-la à condição de subsidiária de outras finalidades educativas. Não está no escopo desta tese realizar um levantamento aprofundado sobre a posição ocupada pela estética nas pedagogias desenvolvidas na modernidade; porém, alguns exemplos são necessários, a título de demarcar a versatilidade e a multiplicidade das propostas de educação estética daqueles que pensavam a educação.

Segundo Cambi (1999, p. 421), os pedagogos com viés mais romântico<sup>19</sup> atribuíram à arte um papel central, pois identificaram a atividade estética como o fulcro de uma educação harmônica e integral. O autor explica que, para esses pedagogos, por meio da fantasia, a arte elabora um equilíbrio entre dualidades como intelecto e sentimento, liberdade e necessidade, e, por isso, deveria ser a inspiradora de todo o processo formativo. A ideia é que o homem ideal seria aquele em que razão e sensibilidade estariam harmonizadas em seu interior; para tanto, dever-se-ia recorrer à educação do sentimento e à arte, pois isso possibilitaria que a beleza fosse reconhecida tanto pelo intelecto quanto pelos órgãos dos sentidos (CAMBI, 1999, p. 421).

---

<sup>18</sup>Cumprer salientar que Cambi (1999) não afirma que todos os eventos educativos e pedagógicos da modernidade estão inscritos nesse duplo impulso, tampouco apenas nele. Há que considerar os momentos históricos, os aspectos culturais e locais. Por exemplo, “(...) pensa-se na educação do povo, que se realiza por vias não institucionalizadas, divididas entre família, igreja, trabalho e comunidade, e que apresenta características em geral alheias à educação dos modernos” (CAMBI, 1999, p. 219). Porém, para o autor, os impulsos de conformação e emancipação formam um eixo em torno do qual convergem a reflexividade pedagógica e a educação institucionalizada, ainda que em tempos e espaços diferenciados.

<sup>19</sup> Cambi (1999, p. 420) cita Schiller, Goethe, Humboldt, Fichte, Schleiermacher, Froebel e Richter.

Notamos que, nessa linha de pensamento, a educação estética é integrante fundamental do desenvolvimento do conhecimento racional. Essa integração é explicada especificamente nos escritos de Friedrich Schiller (1759–1805), em “A educação estética do homem”<sup>20</sup> (2002) [1795]. Schiller entendia que, para se alcançar o equilíbrio entre razão e sensibilidade, a educação deveria colocar ênfase nas formas, mas, mantendo, pelo instinto, uma relação dialética com o conteúdo sensual. Essa relação seria possível graças ao que o filósofo denominou de “impulso lúdico”, que reuniria o “impulso formal” e o “impulso sensível”:

O objeto do impulso sensível, expresso num conceito geral, chama-se *vida* em seu significado mais amplo; um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentidos. O objeto do impulso formal, expresso num conceito geral, é a *forma*, tanto em significado próprio como figurado; um conceito que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento. O objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza*. (SCHILLER, 2002, p. 77, grifos do autor).

O impulso lúdico de Schiller é uma dupla anulação do sensível e do racional, que levaria o homem a um estado de existência neutro, denominado estado estético. Trata-se de uma suspensão temporária, um intervalo de tempo em que o jogo e a aparência estariam livres tanto das restrições do pensamento quanto daquelas da matéria sensível.

Essa teoria foi construída a partir da leitura de que o movimento do esclarecimento hipertrofiou os poderes da razão, leitura esta similar à de Rousseau. A proposta de educação estética de Schiller procurava aliar o inteligível e o sensível, encarados como pares ao mesmo tempo opostos e complementares da formação humana (ECCEL; DE SOUZA DOZOL, 2017, p. 1.237). Segundo Suzuki (2002, p. 14), o filósofo faz sua investigação sobre o homem como natureza sensível e racional, empenhado em unificar essa dupla natureza com o discurso da estética. A cultura estética permitiria que o homem conjugasse as forças sensíveis e racionais e, portanto, representaria a plenitude do desenvolvimento da natureza humana, uma forma de união ideal entre prazer e dever (SUZUKI, 2002, p. 15).

Schiller (2002) conecta a formação moral e a educação estética, a ponto de defender que as soluções para os problemas políticos deveriam ser engendradas na cultura estética. A importância da educação estética em relação à conduta moral fica evidente na seguinte passagem dos escritos de Schiller:

---

<sup>20</sup> A obra, publicada originalmente em 1795, é a reunião de um conjunto de cartas escritas por Schiller e destinadas ao seu mecenas, um príncipe dinamarquês (BARBOSA, 2004, p. 7).

Pela disposição estética do espírito, portanto, a espontaneidade da razão é iniciada já no campo da sensibilidade, o poder da sensação é quebrado dentro já de seus próprios domínios, o homem físico é enobrecido de tal maneira que o espiritual, de ora em diante, só precisa desenvolver-se dele segundo as leis da liberdade. O passo estético para o lógico e moral (da beleza para a verdade e o dever) é, pois, infinitamente mais fácil que o do estado físico para o estético (da vida meramente cega, para a forma). (...) É das tarefas mais importantes da cultura, pois, submeter o homem à forma ainda em sua vida meramente física e torná-lo estético até onde possa alcançar o reino da beleza, pois o estado moral pode nascer apenas do estético, e nunca do físico. (SCHILLER, 2002, p. 114-115)

Vemos que, para o filósofo, a política deveria ser resolvida pela via estética, porque só seria possível chegar à liberdade e à moralidade através da beleza. Segundo o entendimento de Rancière (2002), essa obra de Schiller é fundamental e decisiva para o estabelecimento da potência revolucionária da noção de estética. O autor explica que Schiller declarou que, somente quando brinca, o homem é completamente humano; e que, a partir deste paradoxo, o filósofo estipulou a viabilidade da emancipação e da vida em comunidade. Rancière (2002) assim reformula o pensamento revolucionário de Schiller: “existe uma experiência sensorial específica – a estética – que traz a promessa de um novo mundo da arte e de uma nova vida para indivíduos e a comunidade” (RANCIÈRE, 2002, p. 1). É essa promessa que, nesse viés pedagógico, justifica a ampla atenção dada às atividades estéticas, ao canto, à pintura, à escultura, à poesia e também ao jogo, considerado, à semelhança das demais, como prática lúdico-estética.

Entretanto, de acordo com Rancière (2002), esse mesmo paradoxo originário, inaugurado por Schiller, não obstante sua potência revolucionária, foi o que conferiu flexibilidade à noção de estética, permitindo que ela fosse explorada de modos ambivalentes, em retóricas com díspares intencionalidades e em projetos opostos de sociedade. O autor avalia que a construção teórica de Schiller foi o ponto de partida para a fixação da ideia de que dominação e servidão são primeiramente distribuições ontológicas, a saber, atividade do pensamento versus passividade da matéria sensível, e que o “estado estético” seria neutro, possibilitando, por conseguinte, que o homem construísse uma comunidade política livre (RANCIÈRE, 2009a, p. 39). Contudo, todo o potencial revolucionário de uma educação estética, segundo a avaliação de Rancière (2002), deve ser compreendido, e mesmo resgatado, desde a obra de Schiller.

Marcando oposições quanto às características intuicionistas da educação estética proposta por Schiller, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) desenvolveu uma pedagogia em que a importância da arte estava na possibilidade de unir o sujeito ao plano da ética social por uma participação idealista na vida cultural (CAMBI,

1999). Para compreender o lugar da educação estética na filosofia de Hegel, é essencial entender a reunião que o filósofo promove entre o sensível e o espiritual através do discurso da dialética. Para Hegel (1997, p. 153)<sup>21</sup>, a forma como uma ideia aparece para o mundo não é o que garante a concretude dessa ideia, pois, devido à dialética entre conteúdo e ideia, esta contém o concreto em si. Este concreto vem da consciência de que o homem é um animal, e essa consciência é que o liberta dessa condição, porque possibilita a aquisição de um conteúdo que se desprende da ligação com o sensível (HEGEL, 1997, p. 160). É assim que a arte e, mais ainda, a filosofia, podem manifestar uma ideia que escapa a qualquer determinação material:

Em virtude de sua comunhão com a alma e o espírito, [a ideia] subtrai-se à união com o sensível e o exterior e procura em si própria a sua realidade sem precisar recorrer, para se manifestar, a meios sensíveis ou, pelo menos, de se sujeitar à influência deles (HEGEL, 1997, p. 162).

Nesse registro, a arte torna-se mais alta e melhor à medida que supera sua relação com o sensível, e a estética é agora o nome dado à filosofia da arte, não mais um conceito sobre a sensorialidade inerente à inserção do homem no mundo. Para Hegel, a arte importa à formação humana como produção histórico-social, pois ele considera que, realizando a obra de arte, o homem pode atingir o apogeu espiritual, superando a natureza (CORREIA, 2017). Trata-se, portanto, de uma outra configuração das percepções estéticas, bastante distanciada do sensível, e mais relativa ao pensamento.

O que acontece é que o filósofo dispensa a atividade estética como fulcro de uma educação integral, característica do pensamento pedagógico romântico, porque, para ele, corpo e espírito já estão integrados dialeticamente (EAGLETON, 1993). O momento estético em si, proveniente do “impulso lúdico” shilleriano, já não é fundamental para uma formação ideal, como o foi para os pedagogos românticos. No pensamento de Hegel, o conteúdo sensível está contido no conhecimento racional apenas como uma ideia, uma abstração, e não como experiência. Esse distanciamento das percepções sensíveis atinge seu apogeu na poesia, quando forma e conteúdo podem finalmente se particularizar<sup>22</sup>, mas somente à custa da

---

<sup>21</sup> Trata-se de um trecho das “Preleções sobre estética”, capítulo IV, vol. 1, “Plano geral da Estética”, traduzido para o português em 1974. Originalmente, o texto data do início do século XIX, mas não foi encontrada a data da publicação.

<sup>22</sup> Na arte clássica, representada pela escultura, pelo conteúdo e pela forma, matéria e ideia estão em absoluta unidade, e por isso Hegel considera que esta arte atingiu o ideal. Já a arte romântica, representada pela pintura, música e poesia, ultrapassou o ideal, porque nela “(...) a interioridade, o sujeito, o conteúdo da obra de arte abandona o seu tranquilo silêncio, a sua unidade absoluta com a forma, a sua matéria, a sua representação exterior, para regressar a si próprio, reentregando a liberdade à exterioridade que, por sua vez, regressa a si

universalidade objetiva, conforme admite o próprio Hegel (1997, p. 166). Portanto, a arte está disponível para poucos, e a origem desse aspecto elitista é uma nova composição da estética, que a distancia da sensorialidade e do comum da vida.

A solução hegeliana para a tensão histórica estabelecida entre conhecimento racional e conhecimento sensível afasta da razão os constrangimentos das necessidades sensitivas, porém, com isso, torna incomum o pensamento racional. É por isso que, na teoria de Hegel, a arte e a filosofia são reservadas a poucos, ao passo que a religião ganha grande importância social. Eagleton (1993, p. 141) explica o significado da religiosidade para a teoria de Hegel: “o religioso (...) se aproxima da imediatez estética, recriando a opacidade densa do sensível num nível espiritual mais elevado” (EAGLETON, 1993, p. 141). A lógica hegeliana é a de que, diferente da arte e da filosofia, a religião é um modo mais acessível de tornar sensível o espiritual, e por isso pode servir de guia para o povo.

No século XIX, a pedagogia também foi pensada a partir da ciência positivista. Estudos de Elisabete Leal (2006, p. 38) apontam que, para o filósofo francês Auguste Comte (1798–1857), teórico do Positivismo, a arte teria como função o embelezamento da vida, e não a sua correção; por isso, o filósofo teria criticado o grande poder de ação que o domínio das artes ganhou, poder este que ele julgava dever estar restrito à política, cabendo aos artistas apenas a tarefa da inspiração (LEAL, 2006, p. 38). Em algumas passagens de seus escritos, Comte (1978, p. 166-175) [1852] refere-se às obras de arte como o “tesouro estético da humanidade”. O filósofo afirma que em toda a história ocidental, desde Homero, somente existiram 13 poetas verdadeiramente grandes, e que todos os demais deveriam ser descartados porque nocivos ao espírito e ao coração (COMTE, 1978, p. 168). A função da arte seria, para ele, despertar nas pessoas o sentimento da perfeição, e por isso a obra verdadeiramente artística não deveria nunca suportar a mediocridade. E, para essa função, poucas composições artísticas bastariam, não havendo necessidade de constituição de uma classe fixa dedicada apenas à cultura artística.

Leal (2006, p. 39) sublinha que Comte julgava errada a ideia de estímulo intenso à imaginação, porque, para ele, isso poderia causar perturbação ao indivíduo e alterar a vida pública em direção a uma completa indiferença social. A autora enfatiza ainda que na pedagogia positivista a arte era investida de um poder de regular a imaginação individual e

---

mesma, quebra a união com o conteúdo, torna-se-lhe estranha e indiferente. É a poesia, no sentido mais geral, que constitui a realização desta forma. Com efeito, na poesia, o sujeito e a forma seguem cada um o seu caminho e particularizam-se” (HEGEL, 1997, p. 166). O aspecto sensível, isto é, o que explica a mecânica da pintura, da música e da poesia, reside nas relações com o espaço e o tempo, que já são abstrações do sensível (HEGEL, 1997, p. 169).

coletiva, e a educação estética seria orientada para propiciar a todos os conhecimentos para a expressão artística. No entanto, essa expressão artística estimulada a todos não teria nenhuma ligação com as grandes obras de arte, pois Comte (1978, p. 168, grifos nossos) considerava que “As composições secundárias, naturalmente mais frequentes, ficarão, de ordinário, entregues à **espontaneidade feminina ou proletária**”. Estas composições não são, portanto, parte do “tesouro estético da humanidade”, não são obras de arte, e, sim, simples, rotineiras e pouco relevantes manifestações estéticas, espontâneas, isto é, isentas de um exercício intelectual e pertinentes apenas a determinado gênero e determinada classe.

Na perspectiva positivista de Comte, segundo Leal (2006, p. 39), todos deveriam desenvolver suas aptidões estéticas – mulheres, proletários e filósofos –, mas a educação estética deveria ser orientada para a função que cada um desses grupos exerce na sociedade. Consoante a essa necessidade preliminar de percepção de qual papel social está destinado para si, Comte (1978, p. 258) prescreve que as crianças devem primeiro desenvolver o espírito de observação, em seguida as faculdades estéticas.

Notamos que, nesse projeto, a educação estética está submetida a determinada função social destinada ao educando, futuro trabalhador ou mãe de família. Há um tom elitista e moralista, e a estética importa mais por uma questão de conformação e trabalho do que propriamente de formação.

Mesmo enfatizando o trabalho, a educação estética ganha outras conotações nas ideias de John Ruskin (1819–1900), um representante inglês do Romantismo que, conforme sugerem as pesquisas de Claudio Amaral (2005), foi influente no ensino do desenho. Para Ruskin (2006, p. 71) [1853], estátuas rígidas e sem anatomia, linhas não perfeitamente retilíneas e figuras disformes são sinais da vida e da liberdade de cada trabalhador que as executou. Para inventar um novo desenho e dispor de uma nova fantasia na feitura de algum produto, enuncia Ruskin (2006, p. 74), o trabalhador não pode esvair suas energias imprimindo a perfeição nas bordas e a retidão absoluta, nas linhas. Em consequência disso, Ruskin (2006, p. 70, grifos do autor) prescreve: “E é isso o que devemos fazer com todos os que entre nós labutam: procurar a sua parte *pensante* e fazê-la desabrochar não importando o que se perca com isso, nem com que faltas e erros sejamos obrigados a arcar”. Para o autor, é assim que se faz um homem, pois, do contrário, o que existe é uma máquina, uma ferramenta animada. A precisão e a perfeição vistas nos produtos do trabalho só podem ocorrer às custas da desumanização do trabalhador, pois este precisa se comportar como uma máquina para que obtenha semelhante resultado. A admissão de qualquer grau de inabilidade fornece espaço



para que o trabalhador possa se expressar em sua obra, e, ao contrário, a exigência da perfeição paralisa a vitalidade (RUSKIN, 2006).

Percebemos, nas concepções de Ruskin (2006), a revalorização do ato de trabalhar, não inscrito na danação e na conformação a um determinado destino, mas como uma realização material criativa de si, que envolve dedicação e também prazer. Sua crítica à degradação do trabalho na sociedade capitalista não é velada:

Nestes últimos tempos, muito temos estudado e aperfeiçoado a grande invenção civilizada da divisão do trabalho; ocorre apenas que lhe demos um nome errado. Verdadeiramente falando não é o trabalho, mas os homens que são divididos: partidos em meros segmentos de homens, de tal modo despedaçados em pequenos fragmentos e migalhas de vida que a menor fatia de inteligência remanescente em qualquer um deles não é suficiente para que produza um alfinete ou um prego; exaure-se na produção da agulha de um alfinete ou na cabeça de um prego. (RUSKIN, 2006, p. 72) [1853].

Não obstante a revalorização do trabalho, suas ideias refletem uma nova leitura sobre as qualidades daquilo que contém beleza, as formas e o conteúdo das obras de arte e os valores e prerrogativas da educação estética. Para Amaral (2005), no pensamento de Ruskin, a beleza estaria no equilíbrio entre as coisas que existem, na forma como elas se complementam, como suprem as ausências umas das outras; e a obra de arte seria a forma representativa dessa simetria existente entre as essências de tudo. Assim, a estética está na base de toda produção artística. De acordo com o autor, Ruskin entendia que a percepção de um objeto, a saber, a sua apreensão sensorial, era correspondente a sentir o espírito daquele objeto, sua verdade, moral e essência. Além disso, concebia que a experiência estética seria ao mesmo tempo resultado do intelecto e do sensorio, e, neste, predominaria a faculdade da visão; por isso, considerava que ensinar a desenhar era ensinar a ver. Daí a ampla valorização das faculdades perceptivas, dos órgãos dos sentidos, da dimensão da sensibilidade humana.

É possível afirmar que, para Ruskin (2006), a educação estética é uma oportunidade para o aprimoramento moral do homem. Esse entendimento pode ser extraído, por exemplo, da passagem a seguir:

Se o trabalhador estiver pensando [durante a manufatura] em suas bordas [do vidro], não poderá pensar em seu desenho, e se se aplicar ao desenho, não poderá pensar em suas bordas. A você caberá **escolher** se irá pagar pela forma encantadora ou pelo remate perfeito, **e decidir ao mesmo tempo se do trabalhador irá fazer um homem ou uma mó.** (RUSKIN, 2006, p. 74, grifos nossos).

Tal decisão é uma questão moral, e é abordada por Ruskin em termos de bem ou mal, à semelhança deste outro fragmento de seus escritos:

O mal só poderá ser enfrentado pelo correto entendimento, por parte de todas as classes, dos tipos de labor que são bons para o homem, capazes de elevá-lo e torná-lo feliz; pelo **firme sacrifício daquela comodidade, beleza e economia que apenas se obtém em troca da degradação do trabalhador**; e pela exigência, com igual firmeza, de produtos e resultados de um labor saudável e enobrecedor (RUSKIN, 2006, p. 72, grifos nossos).

Ambos os excertos contêm direcionamentos bastante claros para a educação estética, amplamente associados à moral, fundamentada na felicidade e saúde de todos os homens. No projeto de Ruskin, portanto, a educação estética é parte indispensável da busca pelo esclarecimento. Conhecimento racional e conhecimento sensível estão integrados e compõem as prerrogativas para que o homem possa agir no mundo.

Na mesma temporalidade de Ruskin, o inglês Herbert Spencer (1820–1903) desenvolveu suas ideias inserindo-se na problemática positivista com um forte viés evolucionista. Em seu livro “Educação intelectual, moral e física”, Spencer (1888, p. 63) explicita que conhecimento racional e conhecimento sensível são marcadamente opostos:

É uma verdade incontrovertida que, como estados da consciência, a ciência e a comoção tendem a excluir-se uma à outra. E é igualmente inquestionável que uma extrema atividade das faculdades intelectuais tende a enfraquecer os sentimentos, ao mesmo tempo que uma extrema atividade das faculdades sensitivas tende a enfraquecer o poder da reflexão: neste sentido, realmente, todas as ordens de atividade são antagonistas umas às outras. (SPENCER, 1888, p. 63).

Daí depreendemos porque Spencer, valorizando uma educação racional, reserva à educação estética um lugar secundário, apenas acessório. Em suas teorias, arte e estética estão profundamente imbricadas: para ele, a qualidade de uma obra de arte é medida em como os sentimentos e as percepções dos observadores são por ela impressionados (SPENCER, 1888, p. 61); o belo é captado da mesma forma na arte e na natureza (SPENCER, 1888, p. 54); e, além disso, ele acredita que o artista não se faz, nasce feito, nasce com uma faculdade inata, uma intuição (SPENCER, 1888, p. 62). O filósofo compara as artes às flores – ambas trariam excitação e prazer ao homem; mas, antes de desfrutar de tal satisfação, seria preciso cultivar as plantas das quais elas florescem, com trabalho, dedicação e conhecimentos científicos. Assim, para Spencer (1888, p. 54), no futuro, a cultura estética ocupará um largo espaço na vida humana, mas somente depois que o homem tiver atingido um grande aumento na economia do tempo, obtido em decorrência da completa conquista das forças da natureza para

a utilidade humana, da perfeição dos meios de produção e conseqüente economia de trabalho e da organização correta da educação, completamente orientada para as atividades mais essenciais.

Nesse entendimento, o trabalho é o que ocupa a maior parte do tempo e dos esforços da vida, e o tempo que sobrar poderá ser preenchido com a cultura estética, que, por sua vez, não está contida no trabalho. Interessante ressaltarmos que essa compreensão que exclui a estética do trabalho é marcadamente oposta àquela de Ruskin, pois este defende que se deve dar ampla vazão às faculdades estéticas dos trabalhadores durante o próprio ato de trabalhar. Já para Spencer, a arte e as apreciações estéticas seriam uma recompensa futura, algo supérfluo, ainda que valorizado pelo ser humano, que deveria ficar reservado para depois do tempo de trabalho sério. Esse entendimento desdobra-se automaticamente para as prescrições educativas:

*Prendas, belas artes, belas-letas, e todas as coisas que, como dissemos, constituem as flores da civilização devem ser totalmente subordinadas à instrução e à disciplina daquilo em que se fundamenta a civilização. Assim como ocupam a parte do tempo vago da vida, assim devem ocupar o tempo vago da educação.* (SPENCER, 1888, p. 56, grifos do autor).

A analogia de Spencer sugere que as apreciações estéticas devem se restringir ao tempo de não trabalho assim como ao tempo de não educação, isto é, ao “tempo vago da educação”. Logo, nesta analogia, a educação é tomada como trabalho, e a educação estética, como recreio, diversão ou recompensa, preenchimento das horas de ócio. Assim como o trabalho não contém a estética, a educação não contém a educação estética; esta é apenas um acessório ou suporte para a educação/trabalho.

Na teoria de Spencer, arte e estética não importam muito à educação. A educação estética, nesse projeto, é um adereço, tempo de descanso, pausa necessária no trabalho educacional para posterior retomada mais vigorosa. É, ainda, parte de uma lição moral que, para o autor, a criança deve receber bem cedo: “(...) que neste mundo os nossos prazeres só se podem obter à custa de trabalho” (SPENCER, 1888, p. 172).

Já no século XX, Émile Durkheim (1858–1917), em seu livro “A educação moral” [1902], dedica uma seção para a abordagem da cultura estética. Nessas páginas, o autor esclarece que o processo mental do artista e/ou a simples experimentação do prazer estético, por qualquer pessoa, têm mecanismos internos similares às condutas morais de sacrifício e devoção, boas ao bem social. Isso porque o homem, entregue à beleza que contempla, a ela se funde, e o mesmo ocorreria quando alguém se doa ao grupo ao qual pertence, passando a se

confundir com ele. Ele entende que a moralidade é um sentimento que nos eleva acima de nós mesmos, e esta seria também a lógica da contemplação da arte. Por isso, o sociólogo intui que a educação estética imprimiria ao homem uma disciplina da qual a educação moral pode se valer, e com essa premissa considera a arte como instrumento moralizador poderoso. No entanto, o autor mostra-se bastante receoso quanto a esse caminho para a educação moral, porque, segundo ele, o domínio da arte pertence ao mundo imaginário e fantasioso, e não ao mundo real, e quem desenvolve a moralidade enraizada na cultura estética, logo vê sua moral dissipada e perdida em devaneios. Isso significa que o conteúdo sensível, íntimo e gratificante da experiência estética é considerado por Durkheim como um desserviço à educação moral, pois levaria o indivíduo a se distanciar dos deveres sociais.

Para o sociólogo, a arte interessa à educação porque pode preencher os necessários momentos de descanso do homem de forma nobre, ou seja, o mais moralmente possível. Percebemos que essa interpretação exclui as atividades artísticas e estéticas dos processos educativos em si e as coloca entre as práticas de intervalo e/ou preparação para a educação.

Tanto a relativa importância da experiência estética quanto suas possíveis consequências desastrosas aparecem com clareza na seguinte assertiva de Durkheim (2008, p. 53) [1902]:

Aquilo que dissemos em relação à atividade intelectual também pode ser aplicado à atividade estética. Um povo que não está preparado para os deleites da arte é um povo bárbaro. Por outro lado, quando a arte toma um espaço excessivo em determinado povo, ele se afasta da vida mais séria, de modo que seus dias estão contados.

O autor Johan Huizinga (1872–1945) escreveu *Homo Ludens* [1938] em temporalidade próxima à de Durkheim, e apresentou algumas ideias contrastantes às dele, marcadamente quanto às assertivas que excluem da experiência estética e da fruição da arte os aspectos sérios e ordenados que, para o autor, estão nelas contidos. Demonstrando que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável, Huizinga (2012) [1938] defende que o jogo constitui uma das principais bases da civilização, e reconhece que ele está, em larga medida, ligado ao domínio da estética. Para o autor,

Há nele [no jogo] uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”.

Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 2012, p. 13).

Huizinga (2012) entende que o elemento lúdico, expresso no jogo como experiência estética, intervém na cultura, mas não simplesmente gerando devaneios que afastam o homem da moral social; ao contrário, cria ordem e harmonia, características fundamentais da civilização. Dessa forma, a experiência estética com todo o seu conteúdo prazeroso não seria um entrave, e, sim, uma ocasião, por sinal, bastante promissora para a educação moral.

Sobre a influência de um conjunto heterogêneo de ideias que circulavam desde o Iluminismo, incluindo essas teorias sobre a estética, a educação e a educação estética aqui mapeadas afirmaram-se na pedagogia em fins do século XIX e início do XX, experiências com denominações variadas de escola nova, escola ativa, escola do trabalho etc. Conforme afirmou Cambi (1999, p. 514), elas representaram a rejeição quanto ao aspecto elitista da escolarização, modificando decisivamente a função e o perfil educativo da escola, agora mais orientado para as massas. Monarcha (2009, p. 45) considera que esse foi um tempo em que o saber filosófico cedia espaço às ciências psicológicas providas com o método experimental, que ganhava ampla aceitação nas teorias pedagógicas. A ciência era tida como um saber positivo e moralmente neutro, capaz de reedificar o mundo, trazer paz social e bem-estar à humanidade, em um tempo turbulento em que a industrialização intensiva acentuava a luta de classes (MONARCHA, 2009). Com preceitos oriundos desse saber científico, o movimento das escolas novas colocou ênfase na atividade da criança, postulando que o seu processo cognitivo estava entrelaçado estreitamente à ação e ao dinamismo, tanto motor como psíquico, característicos dessa fase da vida. Consoante a esse pressuposto, desenvolveu-se a ideia de que a escola e a família não poderiam ser entraves para a livre manifestação das ditas inclinações primárias da criança. Assim, sua educação deveria ocorrer o quanto possível em contato com o ambiente externo e mediante atividades não somente intelectuais, mas também de manipulação, pois se acreditava que a natureza da criança não tenderia à separação entre conhecimento e ação, entre atividade intelectual e atividade prática (CAMBI, 1999, p. 515).

Um traço característico das escolas novas foi desenvolvido a partir de uma vertente conhecida como “escola ativa”, e, neste viés, uma quantidade significativa de teorias pedagógicas emergiram. O modelo de escola ativa elaborado pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859–1952) tornou-se um guia bastante difundido (CAMBI, 1999, p. 549). Dewey (2010) [1934] desenvolveu a ideia de arte como experiência, e assim a atividade estética foi colocada na raiz de toda ação humana significativa, o que resultaria na defesa de um espaço central à expressão artística e à faculdade imaginativa nos processos educativos.

Na filosofia pragmática de Dewey, a estética possui um papel essencial, pois, para ele, qualquer atividade prática ou intelectual que se mova para uma finalidade ou conclusão tem uma qualidade estética, isto é, tem um ritmo, uma média, uma proporção, uma harmonia (DEWEY, 2010, p. 115). Isto porque essas qualidades estéticas são os resultados visíveis do funcionando de um motor afetivo e sensível, que confere à experiência um movimento evolutivo em direção à sua consumação. O filósofo entende que toda experiência possui caráter prático, intelectual e afetivo, sendo que o último é o que liga essas partes em um todo único, além de mover esse todo rumo a um desfecho. A parte afetiva corresponde à parte estética; assim, toda experiência teria um fator estético intrínseco, do contrário, não haveria experiência, porque não haveria unidade, fim, finalidade, consumação, conclusão.

Se toda experiência contém um fator estético intrínseco, toda educação é estética, pois não existe educação sem experiência. Mas, então, o que seria uma educação distintamente estética, isto é, o que seria uma educação estética? Mesmo considerando que a estética faz parte da essência de toda e qualquer experiência, o filósofo distingue experiência de experiência estética. Segundo o autor, “O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante” (DEWEY, 2010, p. 139); e completa:

Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência *singular* se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos. (DEWEY, 2010, p. 141, grifos do autor).

Dewey chega então a um paradoxo, pois, após argumentar que toda experiência tem um fim, e que este fim só é possível pelo fator estético contido nas experiências, ele conclui que a experiência estética é aquela que contém um fim em si mesma. Mas, ao justificar a importância da estética na educação e, conseqüentemente, sua importância para a pedagogia, Dewey (2010) preocupa-se com aquele fator estético presente em todas as experiências, e não apenas com as experiências especificamente estéticas. Para o educador, a estética é importante para a fruição e a criação artísticas, para o exercício intelectual e para o estabelecimento da moral, porque é ela que fornece condições de concretude e conclusão para todas essas coisas. Nesse sentido, a reflexão de Dewey sobre o caráter estético da moral é instigante:

A identificação grega da boa conduta com a conduta dotada de proporção, graça e harmonia, a *kalon-agathon*, é um exemplo mais óbvio da qualidade estética que

distingue a ação moral. Um grande defeito daquilo que passa por moral é seu caráter inestético. Em vez de exemplificar uma ação resolvida e entusiástica, isso assume a forma de concessões parciais e ressentidas às exigências do dever. Mas as ilustrações talvez só façam obscurecer o fato de que qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética. (DEWEY, 2010, p. 115, grifos do autor).

O elemento estético intrínseco à conduta moral aproxima essa conduta das fontes da sensibilidade, e isso a torna não só possível, mas frequente, determinada, enérgica. A conduta moral, assim, é autogrificante, não é sentida como uma obrigação, além de ser imediata, meio mágica até, parecendo milagrosamente providenciada.

Na filosofia de Dewey, o conhecimento é algo sensível e racional ao mesmo tempo, e a estética é o que garante essa reunião. Mas racional, em sua teoria, aproxima-se mais de um raciocínio lógico, uma capacidade de prever consequências. Na ausência da estética, não existe conhecimento, existe apenas repetição ilógica e sem propósito, que não leva a nada. Isso tem amplas implicações para as teorias pedagógicas e especialmente para aquela característica ativa, que se pretendia imprimir nas práticas escolares. A escola, para ser ativa, na perspectiva de Dewey, depende bastante da estética.

Já no modelo de escola ativa elaborado pelo belga Ovide Decroly (1871–1932), a dimensão estética aparece de outra forma, embora também associada ao conhecimento racional e à ação. Podemos avaliar o papel da dimensão estética na teoria de Decroly a partir das explicações que o autor elabora sobre o funcionamento e os resultados dos instintos e das sensações, observados na vida. Segundo sua teoria, sob o impulso dos instintos, pensamento e sensação se agregam em um todo e dão origem a um conjunto de dados conhecidos e concernentes a interesses vitais do ser humano.

No livro intitulado “Problemas de psicologia e de pedagogia” (2010) [1929], o autor explica o processo da seguinte forma: o instinto de conservação atua desde o nascimento e impulsiona a criança para as tendências primárias, relacionadas às necessidades de oxigênio, equilíbrio térmico, repouso, alimentação etc. Notamos que o instinto de conservação tem uma relação direta com a sensorialidade e com as sensações. Decroly (2010, p. 69) explica que as tendências primárias são orientadas pelas exigências básicas de conservação da vida, salientando que a complexidade das formas de expressão dessas necessidades aumenta com o aparecimento do instinto de amor-próprio, aproximadamente aos 3 anos de idade. Segundo o autor, este nada mais é do que o antigo instinto de conservação, depois de se ter alcançado a consciência plena de si mesmo e ter-se materializado na ideia do eu. Para Decroly (2010, p. 71), o amor-próprio é uma tendência secundária, no sentido temporal, é a ampliação,

transformação, modificação do instinto de conservação, processo possível graças a associações entre os instintos primários, promovidas pela atividade intelectual, presente desde o nascimento, ainda que de forma obscura. Neste ponto, portanto, verificamos que as sensações têm sua influência organizada pelo intelecto, desde o princípio da vida. O autor considera que o intelecto é um instinto superior: é nato, assim como os demais, porém tem a faculdade de tirar partido das recordações de experiências passadas para criar soluções para novos problemas. Sob a intervenção do superior instinto intelectual, uma criança que tem um forte instinto de amor-próprio pode tê-lo intensificado em direção à honra e à dignidade, e, na ausência dessa intervenção, todo o contingente de amor-próprio se converte em superficialidade, suscetibilidade excessiva ou vaidade (DECROLY, 2010, p. 93). A inteligência interfere nos demais instintos e pode fazer surgirem sentimentos superiores que nos levam à abnegação, ao sacrifício no âmbito familiar, cívico, patriótico, humanitário; mas estes já supõem um grau avançado de desenvolvimento da noção do eu e do semelhante (DECROLY, 2010, p. 92).

Aos propósitos desta tese, interessa-nos ressaltar que, no pensamento de Decroly, a atividade intelectual está estreitamente associada às atividades sensorial e sensitiva e delas depende, sem, no entanto, estar subordinada a elas. O intelecto, descrito pelo autor, aproxima-se da dimensão estética em dois sentidos: ele é nato, assim como a atividade sensorial, e pode transformar as sensações, gerando novos sentimentos; no entanto, nada pode fazer sem estas. A dimensão estética, portanto, não está apartada do pensamento e tem um papel vital na escola ativa decrolyana: o andamento do processo de aprendizagem depende de um rigoroso exercício intelectual, que de maneira alguma pode prescindir das sensações.

Outro viés das escolas novas se desenvolveu principalmente na Itália, com o nome de “escola serena”. Segundo Cambi (1999, p. 541), entre as várias perspectivas elaboradas no âmbito da escola serena, a pedagogia e a filosofia de Giovanni Gentile (1875–1944) destacam-se por terem influenciado profundamente a escola italiana. Cambi (1999, p. 536) explica que o pensamento pedagógico de Gentile parte de uma filosofia que defende que o ato de pensamento é o princípio único e fundante de toda a realidade, filosofia esta denominada atualismo.

Gentile (1922) [1916] desenvolve alguns princípios do atualismo no livro “Teoria geral do espírito como ato puro”, publicação em que o filósofo defende que o ser é um produto do pensamento, e não o contrário, e, por isso, nenhuma verdade pode ser encarada como tal senão no ato em que é pensada como verdade. Notamos que nesse raciocínio a dimensão estética não fornece dado algum para a descoberta da verdade; é o pensamento puro



que tem o domínio sobre todas as coisas; toda a realidade e todos os valores podem e devem ser concebidos a partir deste pensamento. Segundo estudos de Jefferson Carriello do Carmo (2000, p. 104), para Gentile, o indivíduo é um ser natural que supera a sua naturalidade no ato de pensar, e assim se torna espiritual. Tal superação envolve o desprendimento da vida empírica, a eliminação das particularidades do indivíduo, de forma a permitir a comunhão espiritual da sociedade. As implicações disso para a pedagogia são fundamentais, pois, dessa forma, entende-se que a educação teria como objeto a vida espiritual e estaria incumbida de desenvolvê-la (CAMBI, 1999, p. 536).

A arte, mais amplamente, e as atividades artísticas, na escola, teriam um papel a exercer no estabelecimento dessa comunhão espiritual, mais precisamente no desprendimento das coisas mundanas e na ligação com uma realidade mais alta, existente em pensamento. Por exemplo, para Gentile (1922, p. 225-226), a poesia leva-nos à realidade espiritual do poeta, com uma viagem semelhante à dos nossos sonhos: o mundo é esquecido, são quebrados todos os laços através dos quais estamos conectados ao concreto. O filósofo afirma textualmente que a “arte é a exaltação do sujeito libertado das cadeias do real” (GENTILE, 1922, p. 226-227). Dessa forma, as atividades artísticas importam porque elas levam ao exercício de nos desprendermos do empírico que nos cerca e nos entregarmos a um momento de subjetividade pura, uma total absorção do ser no espírito – tudo em favor do fortalecimento da vida espiritual humana, na qual uma comunhão social seria possível.

Entretanto, segundo Carmo (2000, p. 106), um elemento imprescindível dessa comunhão é o Estado: depois de esvaziada a dimensão particular do indivíduo, ele é reconstruído como unidade espiritual universal, encarnada no Estado. Assim, supera-se a vida empírica, diversificada, tumultuada e frágil do povo, no interior da existência perene, ordeira, “divina” e forte do Estado, sendo esta a justificativa ideológica da política estatal fascista (CARMO, 2000, p. 111).

Nessa concepção idealista, a ênfase na cultura estética como elevação do espírito está inscrita em uma ideia de espiritualidade universal que exclui toda a particularidade, sendo, portanto, revestida de autoritarismo (HORTA, J., 2012, p. 53). Segundo Cambi (1999, p. 540), na pedagogia de Gentile, vinha-se demarcando com vigor uma orientação autoritária e conservadora, a partir de uma mediação em geral abstrata dos conflitos entre liberdade e autoridade, espontaneidade e disciplina. A pedagogia idealista de Gentile, de acordo com Horta, J. (2012, p. 51), foi o ponto de partida do programa educativo da Itália fascista.

O que nos interessa enfatizar é que, nessa concepção, a educação estética é uma forma de submeter a estética à política, e precisamente por isso as práticas artísticas foram

amplamente motivadas. Não por acaso, Gentile (1922, p. 225) utiliza a expressão “problema estético”: a dimensão estética impõe um problema a ser resolvido, é preciso depurar-se da relação de sujeição à natureza, isto é, livrar-se de si para se entregar à vida espiritual, que é conduzida pelo Estado fascista, com o apoio da religião. Este direcionamento cessa não só os prazeres de uma vida recheada do empírico, ao oferecer o próprio corpo dos sujeitos ao Estado – como ocorre na disposição para a guerra –, mas também exclui das pessoas a faculdade da racionalidade, ao entender que não cabe ao sujeito qualquer exercício reflexivo. A valorização da cultura estética não concerne, portanto, nem ao conhecimento racional, nem ao conhecimento sensível: é mais uma anulação de ambos. É uma forma de impor certos comportamentos, numa perspectiva moralista e nacionalista.

As análises das teorias de todos esses autores permitiram-nos problematizar as diferentes formas como a noção de estética foi transposta para a educação, delimitando, assim, algo que possamos chamar de educação estética. Para finalizar esse levantamento teórico sobre educação estética, analisamos o verbete “Esthetique” do dicionário de Ferdinand Buisson (1911)<sup>23</sup>, considerando que esta foi uma publicação de grande relevância no âmbito educacional, que, segundo Patrick Dubois (2001, p. 60), reuniu em verbetes o conteúdo da instrução primária e da educação daquele período.

Lévêque (1911), autor do verbete, define estética como o nome dado à ciência filosófica do belo na natureza e na arte, mas ressalta que este nome não é adequado, por dois motivos: porque a nossa sensibilidade é afetada não só pelo belo, mas por várias outras coisas, e porque, antes de ser sentido e atestado pela nossa sensibilidade, o belo é conhecido pela inteligência. No entanto, o autor esclarece que o nome “estética” foi adotado com a intenção de demarcar que tal ciência filosófica lida com coisas possíveis de serem sentidas. Sua crítica ao termo “estética” como o título da filosofia do belo exprime bastante a tensão histórica entre o conhecimento racional e o conhecimento sensível. Outras análises presentes no verbete também são correspondentes a essa tensão.

Um exemplo disso é a lição oferecida aos professores sobre a estética do riso. Em oposição ao belo, que une grandeza e ordem, o autor define o risível, que seria algo que tenha desproporção ou desordem em um grau não elevado – se for médio, é ridículo; se for alto, é feio e, neste caso, não é mais risível. E a lição que o autor quer que os professores aprendam é por que e como o risível e o ridículo interessam à inteligência e, conseqüentemente, à

---

<sup>23</sup> O filósofo francês Charles Lévêque (1818–1900) foi o autor desse verbete. Existe uma edição eletrônica do dicionário, disponível online. Trata-se de uma reprodução da edição de 1911. A consulta foi realizada pela edição eletrônica, que não é paginada. Por isso, nas citações feitas nesta tese, a página não é referenciada. A tradução do texto, original em francês, foi feita por Danielle Sousa de Miranda, a quem somos gratos.

pedagogia. Ele explica então que, conscientemente ou não, a mente humana tende naturalmente para o caminho da ordem, isto é, do belo, mas que, ao se deparar com o ridículo e o risível inesperados, ela experimenta um sobressalto súbito, que a faz oscilar entre a razão e a irracionalidade. Tal movimento agradaria à mente por ser uma forma de excitação do espírito, animação que aumenta o sentimento da vida intelectual. Esse tipo de movimentação da mente acarretaria três consequências para a pedagogia. Uma delas é a seguinte:

O ridículo, que provoca o riso, é um meio de lembrar energicamente à mente do belo, do bom, do verdadeiro por meio de palavras, escritos, imagens ou atos que são uma negação parcial desses três aspectos da ordem. Quando puxo uma corda elástica em minha direção e a solto, ela rapidamente retorna à sua posição original; da mesma forma, o ridículo afasta por um momento o espírito do belo e da ordem; mas imediatamente o espírito retorna com força à ordem e à beleza e se apegando a elas mais intimamente. Desse ponto de vista, o uso moderado do ridículo acaba beneficiando a inteligência e faz parte de sua educação. (LÉVÊQUE, 1911)<sup>24</sup>.

Outra consequência pedagógica apontada pelo autor é referente à reverberação, no corpo, da excitação do espírito pelo risível: o riso é higiênico, ele melhora a saúde, acelera a circulação do sangue e aumenta a vida física, principalmente na infância e juventude. Por último, há uma ressalva, pois, mesmo suaves, o risível e o ridículo são formas de desordem, e a exposição contínua a essas formas tem consequências ruins para a mente e para a alma, tornando-as indisciplinadas e incapazes de atitudes e de razão. A lição sobre a estética do riso é, portanto, também uma lição sobre o belo (o bom), a moral (o bem) e a verdade.

Um outro ensinamento da estética – como ciência filosófica do belo –, aproveitável no campo pedagógico, pode ser extraído da relação que o autor faz entre belas-artes e moralidade. Para ele, uma vez que a arte cria objetos sensíveis de beleza<sup>25</sup>, ela pode fomentar, nas almas que contemplam esses objetos, a ordem, a proporção, a medida e a harmonia contidas no belo. Mas a arte não está diretamente procurando a moral, ela procura o belo. O autor explica da seguinte forma:

---

<sup>24</sup> “*Le ridicule, qui provoque le rire, est un moyen de rappeler énergiquement à l'esprit le beau, le bien, le vrai par des paroles, des écrits, des images ou des actes qui sont une négation partielle de ces trois aspects de l'ordre. Quand je tire à moi une corde élastique et que je la lâche, elle revient vivement à sa position première ; de même le ridicule éloigne un instant l'esprit du beau et de l'ordre ; mais tout aussitôt l'esprit se reporte avec force vers l'ordre et la beauté et s'y attache plus étroitement. A ce point de vue, l'emploi modéré du ridicule tourne au profit de l'intelligence et est une partie de son éducation.*” (LÉVÊQUE, 1911).

<sup>25</sup> Lévêque (1911) desacredita que a arte possa se sustentar sem estar apoiada no belo, ou seja, ele segue pensando a arte dentro do escopo das belas-artes. Mas algumas passagens do texto nos permitem concluir que o autor reconhece que esse escopo vinha sofrendo algumas contestações. Podemos atestar isso, por exemplo, quando o autor afirma que a mente humana agrupa em torno do belo, por aproximação ou contraste, outras ideias, como o sublime, o bonito, o feio e o ridículo, e que ela associa à arte não somente o belo, mas também essas outras derivações, mas só na medida em que concernem ao belo (LÉVÊQUE, 1911).

Digamos então: o objeto da arte é a beleza. A finalidade da arte é nos dar através do belo os prazeres nobres e puros da admiração. E o resultado certo, prático, pedagógico, desses prazeres requintados é tornar as almas mais puras, mais nobres, mais elevadas, mais capazes de discernir o esplendor do bem e da verdade, o esplendor da natureza e da vida, e serem atraídas para o bem e o verdadeiro por este mesmo esplendor, por este puro esplendor das coisas e da alma que nada mais é do que o belo. (LÉVÊQUE, 1911)<sup>26</sup>.

A contemplação das obras de arte seria então uma forma indireta de educação moral, uma forma, embora aprazível, também rigorosa de aprendermos a seguir o caminho do bem. Isto porque, providencialmente e felizmente, o belo e a moral são coincidentes, isto é, possuem características similares e estão presentes em coisas semelhantes. Logo, se sabemos distinguir a beleza, podemos pressentir a moral: a ação moral é bela, ou seja, o bem pode ser descoberto pelo bom; por isso, neste formato, tende a existir, tende a ser verdade. Mas, para funcionar assim, é preciso conhecermos o belo, e, para o autor do verbete em questão, tornar o belo sensível é tudo o que a obra de arte pode fazer pela educação moral.

Já a teoria estética, nos moldes apresentados no verbete, pode fazer bem mais. Ela ensina sobre como a nossa sensibilidade pode ser afetada tanto pelo belo quanto pelo feio e ridículo, associando essas definições aos comportamentos. Por exemplo, na descrição da “feitura moral”:

A feitura moral não reside mais nas formas visíveis, mas nas ações. Ela tem muitos graus que variam de defeitos de caráter a vícios, e até mesmo ao crime. Mentir, enganar, caluniar, roubar, matar são graus de feitura moral. Em todos eles existe um poder de agir, grande, médio ou pequeno; mas em todos existe uma grave desordem, a saber, um sério ataque à ordem da moralidade. É importante ressaltar que existe uma harmonia íntima entre a feitura física e a feitura moral. Assim como um rosto bonito é mais apto do que outro para expressar virtude, um rosto feio expressa o vício e o crime melhor do que outro. Os grandes artistas sabem disso: é na prisão que Leonardo da Vinci foi buscar um rosto para Judas, esse tipo de traidor. (LÉVÊQUE, 1911)<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> “*Disons-le donc: l'objet de l'art est le beau. La fin de l'art, c'est de nous donner par le beau les nobles et pures jouissances de l'admiration. Et le résultat certain, pratique, pédagogique, de ces jouissances exquises, c'est de rendre les âmes plus pures, plus nobles, plus hautes, plus capables de discerner l'éclat du bien et du vrai, l'éclat de la nature et de la vie, et d'être attirées vers le bien et le vrai par cet éclat même, par ce pur rayonnement des choses et de l'âme qui n'est autre que le beau.*” (LÉVÊQUE, 1911).

<sup>27</sup> “*La laideur morale réside non plus dans les formes visibles, mais dans les actions. Elle a beaucoup de degrés qui s'échelonnent depuis les défauts du caractère jusqu'au vice et jusqu'au crime. Mentir, tromper, calomnier, voler, tuer sont des degrés de la laideur morale. Dans tous, il y a une puissance d'agir, grande, moyenne ou petite ; mais dans tous il y a un désordre grave, c'est à savoir une grave atteinte portée à l'ordre de la moralité. Il importe de remarquer qu'il existe entre la laideur physique et la laideur morale une intime harmonie. De même qu'une belle figure est plus apte qu'une autre à exprimer la vertu, de même un visage laid exprime mieux qu'un autre le vice et le crime. Les grands artistes le savent : c'est au baigneur que Léonard de Vinci alla chercher un visage pour Judas, ce type des traîtres.*” (LÉVÊQUE, 1911).

Nessa lógica, o feio é um poder que provoca a alteração da ordem natural, pois a mente tende para o belo. Assim como o feio, o ridículo seria um poder de alterar o curso normal e natural. O ridículo percebido em uma ação humana, para o autor, é a consequência de uma má escolha daquele indivíduo; a ridicularização que ele sofre foi obra dele próprio, sendo essa a única forma de o ridículo ser percebido. Já o risível seria involuntário, uma imposição da natureza, que não é culpa da pessoa detentora da aparência que o instiga. Por isso o risível está liberto do julgamento moral; no entanto, não se pode perder de vista que o indivíduo que é, a princípio, apenas risível, pode se tornar ridículo, caso aja desconsiderando as limitações impostas por sua aparência risível. Para exemplificar, o autor afirma que um homem extremamente baixo, um anão, é apenas risível, pela sua desproporção, por seu formato que foge ao que é comum, ao padrão do tipo humano. Mas, se este homem se comportar com vaidade semelhante à de um homem alto, se se atrever a, por exemplo, conduzir na dança, daí ele se tornará ridículo (LÉVÊQUE, 1911).

Dessa forma, a moralidade consiste em ter consciência sobre os comportamentos cabíveis para si, segundo o formato já programado geneticamente, um formato que não permite a fuga. Que esse formato seja considerado estranho, é apenas porque ele destoa do formato da maioria, está fora da média. Esse padrão médio é então elevado à condição de natural do ser humano, é entendido como o que caracteriza a natureza humana, e tudo o que está fora da média, tudo o que é diferente, perde humanidade. Isso vale tanto para o herói, exemplo de sublimação da moral, sujeito detentor de um poder sobre-humano que sacrifica a própria vida para fazer o bem, quanto para o homicida, sujeito amoral que não tem condições de conviver entre os humanos, por ter distúrbios que o levam à compulsão para acabar com a própria vida. A média dos comportamentos é a medida do comportamento moral, e também é o padrão natural, o que deve nortear a educação. Portanto, essa é uma forma perversa de impor às pessoas determinados comportamentos, é um modelo moralista, construído esteticamente, que pressiona em favor da manutenção das coisas como elas estão, uma vez que assim estão porque assim praticadas pela maioria.

A partir de análises a respeito do pensamento de diversos autores, mapeamos aqui múltiplos sentidos de estética, que naturalmente se desdobram em diferentes propostas de educação estética e explicam a polissemia destas. Essas teorizações, brevemente apresentadas, de maneira alguma esgotam as problematizações sobre educação estética feitas pelos mestres da pedagogia. Porém, com esse exemplar conjunto de ideias, já é possível vislumbrarmos a ênfase sobre a dimensão estética da existência humana nos processos educativos, bem como o

quão heterogêneas, politicamente contraditórias e ricas em propósitos foram as formulações sobre educação estética.

Considerando a tese de Eagleton (1993), de que a construção do conceito de estética na modernidade tem relações com a subjetividade na sociedade capitalista, a insistência pedagógica na educação estética e a multiplicidade e heterogeneidade das questões pertinentes a ela estão relacionadas a um dilema burguês: autonomia e liberdade foram valores fundamentais para a ascensão política da burguesia, mas, uma vez consolidado seu poder, a sustentação desses valores ficou mais complicada, pois eles serviam para contestar e ameaçar a dominação burguesa. Daí que a noção de estética, na pedagogia, serviu a funções diversas, por vezes conflitantes, pois tratou tanto de libertação e criatividade quanto de privação e padronização, e até mesmo de algum meio-termo entre esses extremos. Se, conforme esclareceu Rancière (2002), tal noção foi revolucionária, mas esteve sujeita a metamorfoses contraditórias, aporias e entropias, não nos surpreende a constatação de que propostas pedagógicas de educação estética analogamente padeceram de modificações correlatas.

Mas, diante de tamanha polissemia de significações, com base no exame realizado sobre as teorias apresentadas, podemos agora sintetizar alguns pontos fundamentais relacionados aos variáveis sentidos de educação estética em diferentes tempos e espaços, a título de construir uma problemática para as análises a serem desenvolvidas nos próximos capítulos desta tese. Serão quatro os pontos ressaltados.

(1) A noção de estética foi desenvolvida mediante uma tensão histórica estabelecida entre conhecimento racional e conhecimento sensível no tocante à formação humana; logo, sempre que a educação estética foi sugerida, efetivou-se a transferência dessa tensão para o interior das propostas educativas. Diversamente, com diferentes graus e sem que necessariamente um modo anule o outro, considerou-se que a sensibilidade atrapalha a racionalidade, ou que a sensibilidade faz parte da racionalidade – seja como um meio, seja em sua essência –, ou que sensibilidade e racionalidade apenas são momentos distintos e alternativos. Essas foram fundamentações decisivas para a construção das propostas de educação estética. Aconteceu de tais propostas terem sido elaboradas no interesse de se superarem tanto a sensibilidade quanto a racionalidade, de forma a fazer do homem uma máquina, em tempo integral. Outro direcionamento foi evocar a educação estética com o intuito de fazer aflorarem as sensibilidades. Essa valorização do sensível convinha a projetos educativos bastante distintos: foi associada a propósitos compensatórios, foi uma forma de combater a passividade, garantir um princípio ativo, ou significou um reconhecimento de que

a sensibilidade é parte essencial da reflexão e, portanto, decisiva para o processo do esclarecimento.

(2) As pedagogias que defenderam a arte nos processos educativos nem sempre estavam propondo, de fato, uma educação estética. Arte e estética coincidiram-se, mas, eventualmente, se reprimiram. Certos direcionamentos pedagógicos indicaram que a intenção era de que as duas coisas estivessem juntas. São sinais desta intenção: quando as prescrições artísticas evocaram a riqueza de nossas sensações diante das obras de arte, trataram das inúmeras possibilidades de exploração das nossas capacidades sensoriais e da potência contida nos órgãos dos sentidos para a produção artística; quando demarcaram a influência positiva da sensibilidade na inspiração do artista; quando não consideraram a arte como um privilégio de poucos; e quando os padrões de beleza foram relativizados ou desconstruídos. Já uma possível ruptura entre arte e estética nas propostas pedagógicas que envolveram atividades artísticas pode ser identificada em sinais, como a insistência em consolidar uma dimensão espiritual apartada da dimensão sensível. Nestes casos, considerou-se que a natureza do trabalho artístico era, inclusive, antiestética. Mas, em outros casos, ocorreu que, mesmo utilizando os nomes arte, artista ou artístico/a, o que de fato estava sendo proposto era uma educação estética, algo bem mais amplo do que o domínio artístico, mas que não deixava de fomentá-lo.

(3) Quando consideradas nas suas relações com o mundo do trabalho, foram identificados três diferentes efeitos nas propostas de educação estética: traduziram-se em enriquecimento da experiência de trabalhar, em possibilidade de se imprimir criatividade nos produtos do trabalho e, conseqüentemente, poder sentir que o trabalho envolve, sim, esforço e dedicação, mas também prazer; ou se traduziram em formas de aquisição de destrezas manuais e sensórias, para posterior participação na divisão do trabalho, característica do modo de produção capitalista; ou, por último, traduziram-se em momentos de descanso, distração ou divertimento, visando à recuperação de energias, seja para o trabalho, seja para os processos educativos que, nestas circunstâncias, são tomados como trabalho. Importante enfatizarmos que as duas últimas formas se complementavam, pois a promessa era a de que aquele que tivesse destreza técnica e disposição para trabalhar teria a danação recompensada com dinheiro, que poderia ser usado para o conforto e divertimento nos momentos de folga do trabalho. Observamos situação semelhante quando a relação é transposta ao ambiente da educação: a criança poderá se entregar às atividades artísticas/estéticas somente depois que cumprir as tarefas, se também tiver tido uma boa conduta.

(4) Quando consideradas em benefício de uma formação moral, nos casos que aqui analisamos, as propostas de educação estética seguiram dois caminhos. Em um deles, elas pretenderam aperfeiçoar moralmente o homem, a partir da exploração livre de suas capacidades sensoriais e sensíveis. Neste direcionamento, a ordem, a desordem, a proporção, a desproporção, o cheiro, o ritmo, a maciez, a rigidez, o traço reto, o curvo etc. – tudo o que o homem pode produzir e perceber na natureza e nos objetos são indícios da riqueza e da diversidade da vida, e fazer o bem seria proteger essa riqueza. Cabe um exemplo ora inventado: quando incentivamos uma criança a reparar a beleza e sentir o perfume de uma flor, e em seguida ensinamos que não devemos arrancar as flores dos jardins e que devemos preservar a natureza, ressaltando que, agindo assim, a humanidade poderá continuar desfrutando desse prazer em olhar e cheirar as plantas, estamos aproveitando a educação estética para ensinar sobre o bem, logo, sobre a moral. Seguindo o outro caminho, a educação estética foi utilizada para fins moralistas, sendo subtraída como forma de impor ao outro uma determinada pauta de valores. Nesses casos, comportamentos considerados adequados foram taxados como belos, sem que antecipadamente tivessem sido sentidos como bons por aqueles que deveriam praticá-los. A educação estética foi então uma forma de prevenção à conduta imoral, mas a imoralidade era medida segundo certos padrões esperados para cada indivíduo. Em algumas situações, esses padrões eram dependentes de aspectos externos à pessoa, como o gênero e a classe; em outros, eram descobertos na própria pessoa, em seu fenótipo. Estes demarcavam perspectivas eugênicas. Novamente, um exemplo hipotético pode ser esclarecedor: quando ensinamos a uma criança que a delicadeza, a maciez e a beleza de uma flor são correspondentes ao universo das mulheres, que flor é coisa para meninas, utilizamos a educação estética de forma moralista.

Essas quatro ênfases compõem uma síntese da problemática que orienta as investigações desta tese. Cumpre salientar que esta pesquisa não é sobre educação artística, nem sobre educação técnica/profissional, tampouco sobre educação moral: é sobre educação estética. Esta, no entanto, frequentemente está contida naquelas e em outras propostas educativas, profundamente nelas amalgamada, e ocorre que podemos enxergá-la através delas, podemos vê-la fortalecida ou dissolvida nelas. É que a estética atravessa a educação como um todo; no limite, toda educação ocorre na e pela dimensão estética.

As discussões sobre estética e educação estética de origem europeia circularam o mundo, como veremos. No Brasil, elas estiveram disseminadas pelos mais diferentes grupos sociais. No capítulo seguinte, procuramos evidenciar como, nas décadas de 1920 e 1930, no



País e especificamente em Minas Gerais, as dinâmicas econômicas, sociais e culturais mais amplas tensionavam metamorfoses nas significações de estética e educação estética.

## CAPÍTULO 2 A RENOVAÇÃO ESTÉTICA E A MINAS GERAIS MODERNA

“A década de 1920 pode ser interpretada como o verdadeiro berço do Brasil moderno”, afirma Rui Guilherme Granziera (1997, p. 136), destacando as transformações e contradições características do período, observadas em amplos setores – econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais. Nesses tempos, no campo artístico, estava posto o problema da renovação estética, sendo a Semana de Arte Moderna de 1922 o evento marco da questão. O movimento modernista brasileiro foi constituído por um grupo, ainda que heterogêneo, que contestava as instituições artísticas com seus códigos cristalizados e oriundos dos padrões europeus, importando-se em desafiar um gosto consolidado e anunciar o porvir artístico-cultural (FABRIS, 1994, p. 21).

Segundo Eduardo Moraes (1978, p. 52), a primeira fase do modernismo brasileiro foi caracterizada pela tentativa de atualização das expressões estéticas em geral, efetivada pela ruptura com as tradições acadêmicas; na segunda fase, tendo em vista o posicionamento do Brasil no concerto das nações modernas, o cerne da renovação estética passou de um problema de atualização geral da arte para um modo específico de atualização pavimentado por ideais nacionalistas. Previa-se assim uma interferência mais ampla na cultura, não restrita ao campo artístico, e o apelo era pela construção e/ou descoberta da brasilidade. A renovação estética encabeçada pelos modernistas engajava-se em um projeto de transformação social e cultural visando a um Brasil moderno com brasileiros modernos, ainda que com diferenças sobre o que era entendido como moderno. Acresce-se que a complexidade do projeto de construção de uma nação moderna se aprofundava ainda mais, considerando-se que havia outras tantas vias para sua efetivação, não necessariamente modernistas, algumas inclusive rechaçavam a renovação estética.

Levando-se em consideração essas questões, nosso objetivo neste capítulo é apresentar os usos da noção de estética em diversificadas retóricas, a fim de demonstrar os múltiplos sentidos conferidos a ela, que eram reflexos de alternativos projetos de sociedade, tensionados tanto pelos diferentes grupos em disputa, quanto pelos processos de modernização, intensificados no período. Procuramos problematizar, fora do debate escolar, as dimensões educativas tanto dos embates acerca da renovação estética, quanto das dinâmicas sociais instauradas com a escalada da industrialização e da urbanização. A partir de um conjunto de fontes relativas ao contexto da pesquisa, foi possível constatar que, também no Brasil, havia

discordâncias quanto aos sentidos de “estética”, e isso é importante porque obviamente tais interpretações divergentes levariam a concepções de educação estética também divergentes.

Com as pressões advindas da Revolução Científico-Tecnológica que tomou o ocidente, desde o fim do século XIX, no contexto brasileiro da década de 1920, de acordo com Nicolau Sevcenko (1993, p. 78), podemos observar alterações na concepção da cultura, baseada na fala e no discurso, sendo substituída por outra, apoiada na atividade, isto é, a primazia simbólica atribuída à palavra é transferida para a ação pura. Segundo o autor, estava em gestação uma filosofia baseada na integralidade, não mais amplamente fundamentada no antigo conceito de filosofia ligada à reflexão racional consciente, e, sim, mais embasada em músculos, impulsos, nervos, força e reflexos instintivos. Para a construção deste capítulo, partimos do pressuposto de que os variados usos e sentidos do vocábulo “estética”, observados nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil, e mais especificamente em Minas Gerais, acompanhavam essa metamorfose da cultura em direção à primazia da ação, e essa consolidação de uma filosofia vitalista.

Tal transformação ocorria em meio ao contexto turbulento da época, quando filósofos, intelectuais, cientistas, políticos, médicos, desportistas e artistas foram tomados pela obsessão de descoberta das origens, na intenção de decodificar o substrato mais íntimo e remoto, para então poder fundar uma nova ordem, realizar o salto rumo ao novo mundo, consolidar finalmente o Brasil moderno (SEVCENKO, 2014, p. 155). Sevcenko (2014) sintetiza a lógica desta obsessão: “Resgatar a origem é retornar ao caos, retornar ao caos é recuperar a vida, recuperar a vida é reinvestir de dignidade a ação, esvaziada que fora desde que se tornou a repetição contínua de rituais cotidianos ociosos de sentido e secos de emoção” (SEVCENKO, 2014, p. 155).

Uma das formas de descoberta das origens era perscrutar os alicerces estruturais da percepção e das formas de representação, anteriores mesmo às palavras escritas e faladas, com a presunção de explorar as diversas vias comunicativas, aprofundando e ampliando as possibilidades de produção de significados. Nessa direção, formulava-se a suposição de que a excitação dos sentidos produzida por meios artísticos desencadearia mais facilmente o engajamento corporal esperado, proporcionando ação imediata e enérgica, inclusive, em certas vertentes, prescindindo a morosidade da reflexão (SEVCENKO, 1993, p. 81). Assim, a renovação estética, bem como o papel da arte e dos artistas, eram traçados em congruência com a ética ativista, de forma que, na inauguração da Semana de Arte Moderna, em 1922,

Graça Aranha<sup>28</sup> pronunciava a conferência de abertura “A emoção estética na arte moderna”, que era, segundo Sevcenko (2014, p. 269), uma síntese da filosofia vitalista que o escritor já vinha divulgando.

O marco dessa divulgação promovida por Graça Aranha pode ser localizado em seu livro “A Estética da Vida”, de 1921, no qual se podia ler: “A substância é universal. O ideal é sentir, e não compreender, porque compreender é uma dualidade que nos separa do Universo” (GRAÇA ARANHA, 1921, p. 80). A formulação do escritor fortalece a suposição de que a virada incisiva de valorização da ação interferia nos fundamentos da noção de estética, isto é, na tensão historicamente estabelecida entre o racional e o sensível, o cognitivo e o sentimental, o intelecto e a sensação, o que se refletia nos novos sentidos atribuídos à referida noção. Logo, estaria em mutação, também, o que era entendido e proposto como educação estética.

Tendo em vista as transformações culturais em curso, buscamos, neste capítulo, compreender a educação estética a partir de um ponto de vista exterior ao circunscrito nas políticas públicas direcionadas à escola, considerando mais amplamente os processos de modernização, significativamente dinamizados pelas forças do capital e do capitalismo, as experiências urbanas, os meios artísticos, políticos e católicos, que compunham a densidade dos interesses sociais. Pudemos, assim, identificar as noções que predominavam nas diversificadas retóricas sobre qualidades estéticas e problematizar as permanências, as rupturas ou os deslocamentos nos sentidos atribuídos, além de discernir quais conteúdos e valores concorriam para a composição de uma educação estética a ser efetivada no cotidiano das dinâmicas sociais.

Considerando a complexidade e heterogeneidade do Modernismo e das transformações culturais que se processavam, perscrutamos os sentidos do vocábulo “estética” nos usos que dele faziam sujeitos que expressavam retóricas combativas e reivindicativas, pontualmente para evidenciar a polissemia dos seus significados e a subjacente (des) construção de valores sociais, morais e culturais. Organizamos o capítulo em duas seções. Na primeira, o objetivo foi perceber, em retóricas conflitantes projetadas na cena urbana, as divergências e disputas em torno dos fundamentos e significados conferidos à noção de estética. Na segunda seção, buscamos repertoriar e problematizar as noções que

---

<sup>28</sup> José Pereira da Graça Aranha (1868–1931) foi diplomata, com bom trânsito no circuito político-intelectual francês e inglês, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e escritor de renome nacional, consagrando-se com o romance *Canaã*, publicado em 1902. Atuou como um viabilizador da Semana de Arte Moderna de 1922, embora posteriormente tenham surgido, entre o plural grupo modernista, conflitos quanto aos significados de sua participação no movimento (WALDMAN, 2010).

estiveram atreladas aos usos do vocábulo “estética” em meio às reivindicações ou aos comentários que evocavam a melhoria das cidades, o consumo das mercadorias e o aperfeiçoamento dos corpos.

## 2.1 A desconstrução da “Senhorita Estética”

Em 1922, na cidade de São Paulo, era publicada a primeira revista modernista do País, a Klaxon, e um de seus números trazia a seguinte formulação:

Todos os fenômenos serão passíveis de medida? Um deles, até agora rebelde ao jugo matemático, é a emoção estética. Si fosse possível determinar a sua qualidade e intensidade, estaria criada, cientificamente, a Estética. Ha de parecer que incorro em pleonasma, quando falo em determinar a «qualidade» da emoção estética; Pois se eu pus o adjetivo «estética» ao lado do substantivo «emoção», como poderia determinar o que de si mesmo já está determinado?! Mas, se eu dissesse, agora, que ela é um fenômeno complexo; que é a resultante de inúmeros fatores, todos não de convir, por força, que a simples mudança na ordem desses fatores, ou a preponderância de uns sobre os demais, é o bastante para imprimir uma «nuance» diferente à emoção estética, como o simples movimento num caleidoscópio modifica o mosaico colorido... Assim, da mesma maneira que, na química orgânica, existem centenas de corpos isômeros, correspondendo à mesma fórmula molecular, também existem centenas de emoções estéticas (isômeras), correspondendo aos mesmos fatores psicológicos... Representando por X a emoção estética, estabelecerei a seguinte equação:  $X=p+q+r+s...$  É evidente que o valor de X se modificará, na proporção que variarem os valores de p, q, r ou s. É o que, em álgebra, se chama um problema indeterminado. Estou dizendo todas essas coisas, mais ou menos cabalísticas, para mostrar que a Estética é uma nebulosa, um simples esquema, uma ciência branca. Consequência: Quando alguém ataca músicos, pintores, poetas, em nome da Estética, esta invocando um espectro, um fantasma. E nesse caso, antes que os quadros comecem a dançar sobre a parede e a mesa a descrever parábolas no ar, é sempre bom que alguém aperte o botão da luz elétrica... (COUTO DE BARROS, 1922, p. 1-2).

As afirmações do escritor Couto de Barros<sup>29</sup> permitem-nos perceber que não havia um consenso sobre os sentidos do termo “estética”, e que tais controvérsias estavam relacionadas a conflitos sociais mais amplos. Logo, o autor pretendeu alertar sobre os limites de “modelos de estética” e a necessidade de desconstruir o conceito. Esse esforço empreendido pelo escritor na ressignificação da “estética” nos leva a constatar que ela estava impregnada de postulados acadêmicos e tradicionais, contra os quais o Modernismo se arvorava.

Em 1924, a revista “Estética” sucedeu à Klaxon, na função de propagação do movimento modernista. Sobre os primórdios dessa nova publicação e a escolha de seu nome,

---

<sup>29</sup> Antônio Carlos Couto de Barros (1894–1966) foi escritor, advogado e jornalista, integrou a comissão organizadora de Semana de Arte Moderna e participou ativamente do movimento modernista brasileiro (MORAES, M., 2000).

Pedro Dantas<sup>30</sup> fez um relato curioso, publicado na apresentação da edição fac-similada da obra, veiculada em 1974. Disse o poeta modernista:

Começaram a chegar as colaborações pedidas e a revista foi tomando forma e figura de publicação. Ainda não tinha nome, pois não conseguíramos fixar-nos em nenhum que satisfizesse. Não tinha artigo-programa, para dizer a que vinha. Os futuros diretores pensavam redigi-lo a quatro mãos. Uma tarde, porém, encontraram Graça Aranha, à porta da Casa Carvalho (...), e o grande escritor informou-se do problema. - Eu faço a apresentação. O nome? Está achado: *Estética*. O generoso oferecimento do artigo de apresentação era irrecusável. O nome de *Estética*... Bem, Sérgio passou algumas noites a extrair da sua cultura, já então de opulência insondável, uma série de tangentes por onde pudéssemos justificar esse título. Mas “Paris vaut bien une messe” ... e fomos à missa celebrada por Graça Aranha. A primazia da publicação do ensaio “Mocidade e estética” (ao qual o escritor acrescentou algumas linhas em nossa intenção) foi a recompensa da nossa renúncia. Dias depois, recebíamos os originais manuscritos, no belo cursivo do romancista de Canaã. Valeu a pena. Era, ao menos, um nome de imenso prestígio a nos acobertar a aventura. (DANTAS, 1974, p. 8, grifos no original).

Graça Aranha era o consagrado nome ocultador da aventura que seria desencadeada com a inauguração da revista, e a denominação “Estética”, dada por ele, foi encarada pelo grupo idealizador como uma renúncia, a se considerarem as memórias de Pedro Dantas. Segundo Waldman (2010, p. 89), desde a Semana de Arte Moderna o grupo modernista já era plural, e a presença de Graça Aranha foi exemplar quanto a essa heterogeneidade, tanto que, em pouco tempo, estavam instaurados conflitos de geração, de posições e de postos, causando separações e delimitações de correntes diversas. A percepção do impacto positivo da atuação de Graça Aranha na ocasião da Semana, bem como a afinidade com vários dos participantes do evento, foram se alterando à medida que eles próprios redesenhavam seus agrupamentos e disputavam colocações, sendo que logo atingiam maiores proporções as acusações de que o consagrado romancista queria tomar para si a liderança do movimento (WALDMAN, 2010, p. 78). Entretanto, não obstante a querela estabelecida em torno de Graça Aranha, estudos (MORAES, E., 1978; PRADO, 2010) apontam que tiveram repercussão as ideias do romancista, expressas em “A estética da vida”, que elas dialogavam com o movimento modernista e que tinham afinidades fundamentais com o projeto de renovação estética promovido pelo grupo.

Ainda sobre o nome dado à revista, na apresentação da edição fac-similada consta também a citação de uma entrevista concedida por Sérgio Buarque de Holanda<sup>31</sup> a um jornal

<sup>30</sup> Pedro Dantas foi, desde 1928, o pseudônimo adotado por Francisco de Paula Prudente de Moraes Neto (1904–1977), um dos dirigentes da revista *Estética* e participante ativo do movimento modernista brasileiro (PASINI, 2018).

<sup>31</sup> Sérgio Buarque de Holanda (1902–1982), um dos principais intérpretes da cultura brasileira, participou da Semana de Arte Moderna apenas indiretamente; dirigiu a revista *Estética* junto com Pedro Dantas, integrou o

paulista, em 1962, em que ele relatou que a denominação havia sido sugerida por Graça Aranha, e que os demais a aceitaram contra a própria vontade (GLOSSÁRIO..., 1974, p. 27). As memórias dos dois escritores sobre as restrições que tinham ao termo “estética” como o nome da revista fortalecem a suposição de que, na época, a palavra carregava significados considerados ultrapassados ao menos para uma parcela dos que se identificavam como modernistas.

Com um ensaio intitulado “Imunização Estética”, publicado na revista, novamente Couto de Barros parece tentar uma ressignificação do termo, uma subversão dos valores nele contidos. O poeta explicava:

Há certas obras de arte que produzem em nós um desequilíbrio extraordinário, uma febre emocional intensa, à semelhança das reações de defesa orgânica, provocadas por microrganismos patogênicos. Passado o desequilíbrio, que pôde durar minutos ou anos, elas, embora lidas, vistas ou ouvidas novamente, não conseguem abalar a nossa sensibilidade vacinada. Aconteceu o fenômeno que acontece depois do sarampo ou da tosse comprida: curados, não "pegam" mais. Ficamos quites; ficamos imunizados automaticamente. (...) Ora, uma grande obra de arte é como o sol que, por existir demais, acaba não existindo. Não fosse essa lei de imunização estética, não existiria nenhum progresso artístico. O verdadeiro criador é aquele que, apesar de ter tido o maior número de imunizações, possui uma sensibilidade que constitui um verdadeiro "caldo de cultura" para todos os vírus que vêm das cousas e dos acontecimentos objetivos e subjetivos. (COUTO DE BARROS, 1925, p. 248-249).

É profícuo observarmos que, do interior do movimento modernista, Couto de Barros se inspirava nos conceitos psicológicos, biológicos, médicos e matemáticos para tensionar os significados tradicionalmente atribuídos ao vocábulo “estética”, tentando provar, “cientificamente”, que não seria racional sua utilização em salvaguarda de antigas convenções artísticas.

Constatamos intento semelhante em um texto de Emílio Moura<sup>32</sup>, constante em “A Revista”, outra publicação modernista da década de 1920, produzida em Minas Gerais e dirigida por Martins de Almeida<sup>33</sup> e Carlos Drummond de Andrade<sup>34</sup> (ANDRADE, 2004, p. 95). Vejamos:

---

movimento modernista no País e, embora com posicionamentos políticos brandos, era crítico em relação às noções de legados, tradições, nação, raça (REIS, 2007). Sevcenko (2014, p. 300) relata que, já naquele tempo, Sérgio Buarque de Holanda tinha a reputação de ser o jovem mais culto de sua geração.

<sup>32</sup> Emílio Guimarães Moura (1902–1971) foi um poeta integrante do grupo dos modernistas mineiros envolvidos com a edição de *A Revista* (LUCAS, F., 2007).

<sup>33</sup> Francisco Martins de Almeida (1903–1983) nasceu na cidade de Leopoldina/MG, formou-se em Direito, integrou o grupo dos modernistas mineiros e escreveu o editorial do segundo número de *A Revista*, denominado “Para os espíritos criadores” (ANDRADE, 2004).

<sup>34</sup> O expressivo poeta Carlos Drummond de Andrade (1902–1987) nasceu em Itabira/MG, liderou o grupo dos modernistas mineiros envolvidos com *A Revista* e escreveu o editorial do seu primeiro número, intitulado “Para os céticos” (ANDRADE, 2004).

Estes [um espírito e uma sensibilidade] poderão renová-las [as ideias] até a própria identificação absoluta com elas. Então, espírito e ideias, estética e sensibilidade criadora viverão como se uns nascessem dos outros, como um fluido que se irradia. É um trabalho criador em que entra muito do nosso esforço subconsciente, desse tantalismo curioso da nossa psiquê, na escala da nossa intelectualização. Cada temperamento tem que realizar a sua íntima modelação. Uma estética é assim uma realização pessoal, é o jogo de todas as conquistas intelectuais e de toda a trama da nossa emotividade. Não pode ser uma disciplina para uso geral, e somente com habilidade poderemos enquadrar um certo número de artistas numa dada tendência. (MOURA, 1925, p. 16-17).

“Subconsciente”, “psiquê” e “temperamento”, conceitos desenvolvidos no âmbito da psicologia, foram utilizados para desmascarar a “estética” em sua versão tradicionalista, isto é, como um conjunto de preceitos demarcadores do bom gosto, da atividade do artista e da qualidade de uma obra de arte. A “estética” como uma “realização pessoal”, conforme sugerido, envolve uma complexa teia de fatores intelectuais e sensíveis, em que concorre o “esforço subconsciente”, algo que sob determinada ótica pode ser encarado como uma contradição nos termos, considerando-se que a consciência do esforço empenhado é necessária, sob pena de descaracterização do ato de esforçar-se. Essa aparente contradição pode ser esclarecida com os estudos de Bueno (1982, p. 81), que chegou à conclusão de que o grupo dos modernistas mineiros envolvidos com a publicação de “A Revista” tinha a característica de não separar atividade crítica de sentimento, à semelhança do paulista Mário de Andrade. O autor considera que esse grupo receitava o ideal da Ilustração como antídoto para o sentimentalismo romântico, o que significa um apelo à razão; entretanto, a capacidade crítica consciente, racional, para eles, não era algo apartado do sentimento, sendo este o instrumental através do qual o juízo analítico se processaria. Tal compreensão resultava na lógica de incentivo ao sentir, viver, experimentar, fruir, mas, ao mesmo tempo, rompia com a superficialidade da comoção fácil, aquela esperada como efeito das obras de arte no âmbito de uma comunidade sem tradição crítica (BUENO, 1982, p. 83). Portanto, o que conferia lógica ao “esforço subconsciente” como decisivo no processo de criação artística era a estética pensada a partir da manutenção do tensionamento entre o racional e o sensível, enquanto o afrouxamento ou a ruptura de tal tensão poderia ter como resultado o racionalismo, de um lado, e o esteticismo, de outro.

Algumas ideias de Carlos Drummond de Andrade a respeito da constituição de uma tradição nos ajudam a entender a resignificação de “estética” promovida por modernistas vinculados à “A Revista”. Segundo estudos de Luciana Teixeira de Andrade (2004), sem propugnar um abandono da tradição, característica comum no modernismo brasileiro, o poeta



propunha que ela deixasse de ser venerada para ser esquadrihada (ANDRADE, 2004, p. 104). Podemos observar esse direcionamento em “Sobre a Tradição em Literatura”, texto escrito por Drummond em 1925 no primeiro número de “A Revista”, oportunidade em que ele criticava:

Os escritores que falam em nome de uma tradição são justamente aqueles que mais fazem por destruí-la e contribuem para a sua corrupção. Ao contrário, aqueles que não se preocupam com os fantasmas e fantoches do passado mantêm inalterável a linha de independência intelectual que condiciona toda criação de natureza clássica. São estes últimos os verdadeiros tradicionalistas, por isso que o próprio da tradição é renovar-se a cada época e não permanecer unificada e catalogada. (DRUMMOND DE ANDRADE, 1925b, p. 32).

Definindo que “o próprio da tradição é renovar-se”, o poeta defendia a tradição ao mesmo tempo em que preconizava o novo, o inédito, de forma a desconstruir a típica polarização entre o tradicional e o moderno, além de fixar a base intelectual que toda obra clássica conteria. Em “Para os céticos”, espécie de manifesto-programa desta publicação modernista, Carlos Drummond de Andrade forneceu mais elementos sobre o seu entendimento do lugar da tradição:

Não somos românticos; somos jovens. Um adjetivo vale o outro, dirão. Talvez. Mas, entre todos os romantismos, preferimos o da mocidade e, com ele, o da ação. Ação intensiva em todos os campos: na literatura, na arte, na política. Somos pela renovação intelectual do Brasil, renovação que se tornou um imperativo categórico. Pugnamos pelo saneamento da tradição, que não pode continuar a ser o túmulo de nossas ideias, mas antes a fonte generosa de que elas dimanem. (DRUMMOND DE ANDRADE, 1925a, p. 12).

Destacamos que o caráter romântico que Drummond admitia não era aquele do sentimentalismo, e, sim, o do otimismo, especificamente na capacidade transformadora da ação, imprescindível para a “renovação intelectual” desejada para o País. Tal renovação seria um empreendimento de “saneamento da tradição”, associado à saúde, à higiene, à atividade enérgica, à juventude, ao nascimento de ideias, à mais ação e menos contemplação, em oposição a uma tradição rígida, já acabada e que muitos pretendiam que fosse perpetuada, solidificada e venerada. Desde o início de seu manifesto modernista, o poeta pregou a ação, nos seguintes termos: “O programa desta revista não pode necessariamente afastar-se da linha estrutural de todos os programas. Resume-se numa palavra: Ação. Ação quer dizer vibração, luta, esforço construtor, vida” (DRUMMOND DE ANDRADE, 1925a, p. 11).

Essas ideias relacionadas à tradição, renovação e ação integravam-se às tensões impressas sob os sentidos de “estética”, principalmente considerando os usos que sujeitos

vinculados a setores mais conservadores da sociedade faziam do termo, pressupondo seu embasamento no divino, na contemplação, na admiração e na transcendência. Por exemplo, a matéria publicada no jornal *O Lar Catholico*, intitulada “O macaco de Deus”, denunciava uma suposta inversão de valores ocorrida na civilização moderna, claramente protestando contra determinados sentidos de “estética” desenvolvidos no âmbito modernista. Se não, vejamos,

Os termos diabólico, satânico, já não têm mais o significado que nós lhe conhecíamos. Completamente invertida, é hoje a expressão do que há de fino, de positivo e estético. A arte e literatura moderna liga a estes termos a ideia do genial, do belo, do grandioso. A civilização moderna insensivelmente adaptou-se a esta lastimável confusão. (O MACACO..., 25/04/1926, p. 134)

A matéria explicava que era infeliz a ideia de “dar ao demônio uma apresentação mais estética” (O MACACO..., 25/04/1926, p. 134), e que este equívoco havia tomado a civilização moderna, causando grande confusão, pois dessa forma a humanidade estaria prestando um serviço ao diabo, permitindo que ele tivesse sucesso na sua antiga estratégia de imitar Deus em sua onipotência. Outra matéria do mesmo jornal explicava que Jesus Cristo tinha formosura sem igual, que muitos o seguiam pelo encantamento diante de tamanha beleza, e que “a estética universal, a mais elevada e mais genial, está de pleno acordo neste ponto” (FORMOSURA..., 28/10/1928, p. 347).

O equívoco denunciado no jornal católico, bem como a defesa da formosura de Cristo, levam-nos a crer que a concepção de estética nos meios religiosos estava atrelada a padrões morais de estabelecimento do bem e do mal. Nesse escopo, Deus e a religião católica eram os exemplos da bondade, da verdade e da beleza, logo, da estética; e tudo o que porventura tivesse feições estéticas, mas não correspondesse aos valores religiosos, era considerado, na verdade, uma fraude ou um erro. Essa era a lógica de várias publicações do jornal *O Lar Catholico*, por exemplo, quando veiculou a notícia sobre um congresso de professores de baile, ironicamente afirmando o seguinte:

Acaba de celebrar-se em Paris um congresso de professores de baile. Tinham-no já realizado os cabeleireiros das senhoras e os radicais socialistas. Está bem o de agora, na sequência. E que grande resolução saiu da magna assembleia? Nada menos do que a morte de certas danças de canibais ou do mais requintado mau gosto que estão fazendo ter as salas às vezes aspectos macabros de multidões alucinadas. Foi **em nome da estética e do bom gosto** que se resolveu retirar as credenciais nos salões dourados como nos outros da podridão moral, às danças atuais, de antropófagos e de manequins de cabeças ocas. O congresso dos professores de baile não quis, porém, tornar desertos os salões. Substituiu apenas um decreto por outro. A dança será o Yale, cousa sem saltos nem sacudidelas, sem requebros e volteios imorais, espécie

de repouso dos nervos e dos órgãos que a medicina diz estarem sendo vítimas das danças e pulos em vigor. (COUSAS..., 22/07/1928, p. 234, grifos nossos).

O que foi feito em nome da estética beneficiou a moral e também a saúde, ainda que estas não fossem preocupações dos professores de baile, segundo o tom crítico da notícia. Na Europa, as danças de forte base rítmica, ciganas, eslavas, hispânicas e, principalmente, de origem africana, de acordo com Sevcenko (2014, p. 160), haviam se tornado a arte do momento no período após a Primeira Guerra, devido ao caráter exótico construído em torno delas e aos seus efeitos de aceleração dos movimentos físicos, da diversão e dos prazeres. No entanto, na concepção católica, como noticiado no jornal mineiro, eliminar tais danças era algo a se fazer em nome da estética e da arte. Assim, salvaguardar o que era entendido como o bem, o racional e o estético, interligando-os, foi um intuito expresso em várias matérias desse jornal, conforme podemos observar também na divulgação sobre a inauguração da nova pinacoteca do Vaticano<sup>35</sup>:

Por esta ocasião S. S. o Papa falou das aberrações de uma certa arte religiosa moderna, cujos produtos comparados com as obras dos artistas imortais dos séculos passados, merecem os qualificativos de caricatura e profanação da arte sacra. Esses ultramodernos, na procura de expressões novas, se afastaram das **regras da estética**, em vez de criar coisas novas, criaram coisas feias dando assim prova de sua incapacidade, de sua impaciência, da falta de cultura intelectual e do sentimento de responsabilidade. (PELO..., 15/01/1933, p. 23, grifos nossos).

Lógica semelhante pode ser verificada em algumas das pregações do Vigário Brandão<sup>36</sup>, publicadas nesse jornal, como a seguinte:

Onde já se viu abolir o uso das meias! Será higiênico? Será elegante? Não o creio. É sim uma grande falta de modéstia, de compostura, de brio, de pudor. Que pretendem estas **saracuras** com os cambitos de fora? Para que esta exposição ridícula de mocotós? Tenham juízo, meninas, muito juízo! As modas como estas saem das oficinas judaico-maçônicas, são preparadas pelo inimigo de Deus e da Igreja para a corrupção da mulher. (...) Corte o cabelo, raspe a nuca, reboque a cara, pinte o focinho, faça o que quiser, mas, não, senhorita, pelo amor à estética, ao bom senso, aos bons costumes, mostre que tem ao menos um pingão de juízo, **não use sapatos sem meias!** (PREGANDO..., 29/07/1934, p. 234, grifos no original)

<sup>35</sup> A matéria não fornece referências sobre qual era o papa responsável pela referida nova pinacoteca, nem menciona a data da inauguração. Todavia, pudemos apurar que no ano de 1932 o Papa Pio XI (1922–1939) inaugurou o recinto da Pinacoteca do Vaticano (SILVA, 2021, p. 26).

<sup>36</sup> Não foram encontradas informações sobre o Vigário Brandão, a não ser as escritas pelo próprio, na sua estreia como colunista do Jornal *O Lar Catholico*, quando informou: “Vou pregar-vos, meus leitores e meus (sic!) irmãs: de um cantinho do Lar Catholico, toda semana, se Deus nosso Senhor me ajudar. (...) Desde já os previno, o pregador não é dos que lisonjeiam os ouvidos (...). A franqueza o caracteriza, franqueza rude por vezes, mas necessária. E quem será este pregador inoportuno, que já vos vem ameaçando? (...) Não é bom que o revele. Que a vossa curiosidade se aguçe e inquiria... Garanto-vos que é Padre e tem o direito de vos pregar. E... adeus, até o próximo sermão...” (PREGANDO..., 27/05/1934, p. 162).

Em todas essas publicações, a lógica é a de que as regras da estética coincidem com as da moral católica, conclusão que também pode ser extraída de outra matéria, novamente endereçada às mulheres, chamadas de “mocinhas vaidosas”, que, segundo relatado, se esforçavam para se tornarem belas e atraentes, mas conseguiam o contrário. A publicação assim asseverava: “Quereis a todo custo vos destacar o que o mundo perverso vos sugere, mais vos afeia e vos torna detestáveis e ridículas aos olhos do bom senso e da razão e da estética” (MOCINHAS!..., 14/10/1934, p. 327). Na mesma direção, o jornal ressaltava as orientações que o Papa teria feito aos congressistas, durante a “Semana pró Arte cristã”<sup>37</sup>, quando afirmou que:

A educação para o bom gosto é coisa indispensável e deve começar nos seminários sobre a vigilância dos Srs. Bispos. O Santo Padre falou ainda do tempo em que era ginásiano, e que muito se cultivava o desenho e o estudo das regras da estética e das proporções” (PELO..., 13/01/1935, p. 15).

Exceto na matéria a respeito da arrebatadora formosura de Cristo, notamos a valorização do estudo, do exercício intelectual, a convocação para o raciocínio em moldes cristãos e a defesa de uma linha acadêmica para o embasamento das “regras da estética”. O encantamento, o êxtase, a atração e o deslumbramento seriam efeitos irradiados a partir da contemplação de Cristo e de suas criações, não uma função que se devesse atribuir à arte e aos artistas; neste âmbito, não haveria que se falar em emoções estéticas, e sim em conhecimento de regras e proporções. Serenidade, responsabilidade, cultura intelectual e prudência eram o que se esperava dos artistas; segundo essas orientações publicadas em *O Lar Catholico*, a sedução pela beleza seria prerrogativa exclusiva de Cristo.

Outras publicações do referido jornal foram formuladas sobre o pressuposto da coincidência entre tradicionais regras estéticas e antigos valores morais católicos, como a matéria “Uma pergunta às cultoras da moda que pretendem ser bem religiosas”, que apresentava a seguinte argumentação:

Já que as admoestações do Papa e episcopado de vossa Igreja não encontram vossa aprovação, permite que esse apele para o vosso senso estético. Já vistes, sem dúvida, e admirastes as “Madonas” dos grandes pintores de todas as épocas, destes mestres do bom gosto artístico. Porque nenhum deles pintou jamais uma “Madona”, o ideal da mulher, com saia curta, braços nus, decote à la Pompadour, sobranceiras meio rapadas, beijos cor de cinabre, unhas pintadas, com uma gorra multicolor sobre a

---

<sup>37</sup> A matéria não fornece maiores informações sobre tal evento, tampouco menciona a qual papa se refere. Todavia, apuramos que, à época, o papa era o Pio XI (1922–1939) (SILVA, 2021, p.26).

cabeça, mas dependurada do lado, dando a impressão de leviandade? A razão é que seria um insulto, uma degradação da mulher cristã e uma violação imperdoável das leis da estética. Quantas senhoritas e senhoras católicas terão a coragem de tirar as consequências do que acabam de ler? (UMA PERGUNTA..., 21/04/1935, p. 127).

As “leis da estética” funcionavam como um reforço para a imposição das condutas morais religiosas, principalmente em se tratando das mulheres, supostamente mais passíveis aos apelos da moda que, na acepção católica, estavam na contramão do que decretava a estética. Entretanto, diante das intensas transformações advindas da revolução científico-tecnológica e de suas implicações políticas, econômicas e sociais (SEVCENKO, 2014, p. 156), bem como da circulação da crítica modernista, a coincidência entre regras estéticas e moralização católica parecia estar no auge do seu esgotamento.

Além do imperativo da moda como novo ditame para a beleza, situação fomentada pela lógica capitalista do consumo, algumas ideias modernistas tensionavam os preceitos sob os quais estava assentada a estética na ótica da militância religiosa. Esse fato fica explícito na matéria publicada em um jornal em circulação na cidade de Montes Claros, sob o título de “Nós, os Modernistas”, assinada com o pseudônimo “Tuca” e formulada em resposta à pergunta sobre qual seria a base da escola modernista. A publicação continha as seguintes afirmações:

Agora, generalizando, para nós modernistas, para a nossa grei – grei ou tribo de botocudos das letras – segundo um purista linguístico qualquer – quanto à nossa grei, acho que a regra básica para nós é implicar com D. Gramática e mais a **bailarina clássica Mlle. Estética Escolástica**, aliás uma magricela. (...) Nós furtamos um tostão da poesia e pisamos um calo do Dr. Clássico, que é o bruto marido da D. Gramática e pai da **senhorita Estética**. (...) Nós presamos a liberdade estética acima de tudo. Alguns sujeitos trombudos e pavorosos denominados Críticos de Arte têm dito que somos um tanto metafísicos e filosóficos! Minha Nossa Senhora! Eu fico aterrado e atônito, com esta coisa abracadabrante de Meta-Físico! Decididamente, não tenho vocação para estas coisas proibidas pela polícia! Acho que a coisa mais metafísica que nós os modernistas temos é... o Nariz. Sim. O Nariz! Porque gostamos de metê-lo em tudo... Que cheire bem. (NÓS,..., 09/09/1933, p. 3, grifos nossos).

A noção mais tradicional de estética era considerada procedente do clássico e do gramatical, portanto, portadora de uma série de valores antigos e inoportunos ao novo ideal de vida moderno, ativo, aprazível e maleável. O que podemos extrair da explicação apresentada ao longo da publicação é que, com uma postura subversiva em relação à moralização das condutas, a pretensão modernista era contestar as tradicionais bases gramaticais, estéticas e clássicas. O irreverente trato à ideia de metafísica expõe que tal contestação tinha como um eixo as críticas à noção de transcendência e à atitude contemplativa, erguendo contra estas o

princípio da imanência e um comportamento mais dinâmico e um tanto hedonista. A “liberdade estética acima de tudo” era o que pregavam os modernistas segundo esta publicação e, somando-se às demais ideias do movimento, expostas nas revistas citadas anteriormente, juntamente com as pressões vindas com a urbanização, a industrialização e a moda, formavam um conjunto de circunstâncias que tensionavam o alinhamento entre estética e moralização católica. Juntamente com a sua família, o “Dr. Clássico” e a “D. Gramática”, a “bailarina clássica Mlle. Estética Escolástica” ou, simplificando, a “Senhorita Estética”, era uma figura anacrônica, inoportuna, tediosa e arrogante, demarcava valores aristocráticos e incompatíveis com uma sociedade que se queria renovada e vigorosa.

Importante ressaltarmos que os vários ataques à “Senhorita Estética” enfraqueciam as regras e os valores subjacentes à perspectiva tradicional, o que impactava a pregação católica embasada na estética. Por exemplo, em outro texto do Vigário Brandão, “Jejum estético”, publicado em 1937, o entendimento acerca da estética já não se apresentava em consonância com os preceitos católicos, pois assim dizia o religioso:

O pavor da menina elegantíssima, e delicadíssima e pintadíssima, de hoje, é ser gorducha, cara de broa e corpo de baleia. Que horror! Se a natureza a fez corpulenta e sadia, quer se tornar esguia, fina, esbelta, leve, magricela. Que fazer? É difícil corrigir a natureza. É penoso e duro. Não importa! O que importa é ser formosa! Sacrifique-se tudo menos a estética, a plástica, a beleza! E a menina tolinha, toda cheia de livre-pensamento, e incredulidade, a menina que ri da penitência e do jejum das Carmelitas e de todas as monjas, sujeita-se pacientemente, heroicamente, ao mais rigoroso dos jejuns, o jejum estético ou de estética. (...) Passa mal. Tem vertigens. Sua de fome. Não importa! Seja tudo pelo amor da estética. E esta criaturinha que ri às gargalhadas do jejum quaresmal, jejua rigorosamente por amor da beleza fugaz e louca da vaidade terrena! Ah! Bem dizia um autor, que muita gente irá para o inferno com muito mais sacrifício pelo pecado, do que o que Deus exigiria para a virtude! Que mundo louco! (JEJUM..., 28/02/1937, p. 66).

Nesta formulação, verificamos que o uso do termo “estética” não serviu para demarcar o bom senso, a cultura intelectual e a conduta moral católica, e, sim, o que seria o seu oposto, isto é, o irracional, o despautério, a loucura. Notadamente, a modificação observada tem relações com o crescimento das preocupações em torno do corpo, dos hábitos atléticos, da necessidade de higiene, ação, eficiência do gesto, satisfação, progresso, consumo, que se afirmavam em nome de uma boa “estética”. Atuava na mesma direção a crítica modernista, desconstruindo a “Senhorita Estética” e propondo uma renovação sociocultural que poderia ser viabilizada com o aproveitamento das energias provenientes do subconsciente.

Do ponto de vista religioso, a palavra “estética”, que antes remetia à beleza espiritual divina, simetria e proporção, racionalidade e moralidade católicas, aos poucos segue a direção

da qualificação do que viria a ser imoral, falso, ilusório. Esse movimento teve forte influência das ciências em profusão na época; a psicologia, por exemplo, tensionou essa virada, cravando o inconsciente ou subconsciente como fontes de uma sensibilidade estética, o que a deslocava para a subjetividade do sujeito, dispensando a divindade. Não somente a psicologia, mas todo um conjunto de ideias científicas, naturalistas, os estudos da genética, entre outros, segundo Sevcenko (2014, p. 176), endossavam a decadência da aura de sacralidade e dignidade superior, há tempos construída ao redor da figura humana pela religião ou pela filosofia, modificação que era o sinal mais evidente da dissolução de um padrão de ordenação social que retirava sua legitimidade dessas duas fontes. Desenvolvida em âmbito filosófico, a estética também era um produto desse ideal de espiritualidade e brio do homem, logo, era ressignificada na proporção da derrocada ou da redefinição dessas ideias.

Outro uso do vocábulo “estética” foi encontrado no Manifesto-Programa com que a Ação Integralista Brasileira (A.I.B.) pretendia pleitear as próximas eleições presidenciais, conforme podemos observar em matéria publicada no jornal *A Razão*, da cidade mineira Pouso Alegre, em abril de 1937. Na publicação, constava o seguinte:

O problema da arte no Brasil tem sido sempre relegado a um plano secundário, como se o prestígio dos povos não se afirmasse, principalmente, pelas suas criações estéticas. O Integralismo, que quer restaurar os valores espirituais, considera as artes como das mais belas expressões do espírito humano, a suprema criadora de harmonias, a animadora dos povos, a dignificadora da existência, a intérprete dos sentimentos humanos mais delicados e profundos. (...) Só os Estados fortes podem elevar a Arte e os Artistas ao máximo prestígio. E o Estado Integral é o Estado Forte. (BELAS..., 15/04/1937, p. 2).

Notamos que a acepção de “estética” no Manifesto Integralista demarcava motivos de orgulho e afirmação da espiritualidade de um povo, além de união e harmonização social prescindindo da política. Segundo Reis Cruz (2011, p. 197), a A.I.B., fundada em 1932, foi um movimento político de caráter fascista, que compartilhava da utopia criativa e da ideia de progresso modernas, mas que paradoxalmente pretendia eliminar as consequências negativas da modernidade, recuperando elementos tradicionais do espiritualismo, principalmente cristão, em detrimento da cultura racionalista moderna. O Integralismo foi, inclusive, fomentado por certa vertente do Modernismo das décadas de 1920 e 1930, notadamente o grupo ligado a Plínio Salgado<sup>38</sup> (DE OLIVEIRA, 2015). O discurso e a proposta integralista de organização do Estado e da sociedade angariaram simpatizantes em vários grupos sociais,

---

<sup>38</sup> Plínio Salgado (1895–1975) foi escritor e aderiu ao Modernismo na década de 1920, tempo em que já era possível perceber em suas obras vários elementos do movimento integralista que ele posteriormente encabeçaria (DE OLIVEIRA, 2015, p. 343).

e este foi o primeiro partido de massas do Brasil, bem como uma das principais correntes sociais da década de 1930 (REIS CRUZ, 2011, p. 197). Portanto, verificar as diferenças entre modernistas e católicos no que diz respeito às acepções de “estética” e constatar uma oposição entre eles é insuficiente diante das abrangentes e complexas dimensões das transformações sociais que ocorriam.

Sob a influência de preceitos integralistas, católicos e modernistas, entre outros, foram expressas fundamentações conflitantes acerca da estética em palestras constantes nos anais do II Salão de Belas Artes de Belo Horizonte, evento realizado em 1938. Anos depois da Semana de Arte Moderna de 1922, persistiam em Minas Gerais inúmeras controvérsias no campo artístico, além de debates permeados por diversas compreensões sobre estética. Sobre essa diversidade de compreensões expressas nesse evento, a historiografia nos fornece algumas informações. Segundo Vivas e Pessoa (2014, p. 135), em 1937 o I Salão de Belas Artes de Belo Horizonte teve sua oficialização vinculada às pressões oriundas de um evento realizado no ano anterior, a Exposição Bar Brasil. Esta continha obras de arte moderna que, em tese, rivalizavam com os princípios acadêmicos expressos nas Exposições Gerais de Belas Artes, que ocorriam em Belo Horizonte desde 1917 (VIVAS, 2012). O I Salão de Belas Artes teve a influência desses dois outros eventos, conforme entendem Vivas e Pessoa (2014),

A inauguração do primeiro Salão de Belas Artes é registrada no ano de 1937, que desde o momento de sua criação foi fundado como representativo da arte moderna – e consequentemente, contrário à arte “conservadora” das Exposições Gerais de Belas Artes –, todavia, não era este o caráter da mostra, que parecia ter sido modificada apenas em teoria, uma vez que, mesmos eram os participantes e mesmos eram os premiados, Aníbal Mattos, por exemplo, permanecia em posição de destaque, comparecendo não só como pintor bem como jurado (VIVAS; PESSOA, 2014, p. 136).

Os autores estudaram várias edições dos Salões de Belas Artes, até 1958, e concluíram que, mesmo depois de uma virada mais enfática pela legitimação da arte moderna, ocorrida pela ação do prefeito Juscelino Kubitschek em 1943, continuou presente e forte a linha acadêmica nessas exposições.

Logo no discurso inaugural do II Salão de Belas Artes, o então prefeito de Belo Horizonte, José Osvaldo de Araújo<sup>39</sup> (1938, p. 33), anunciava que o destino do evento era ser uma exaltação de Minas Gerais, consagrando novos e cultuando velhos artistas e obras de arte, de forma a educar o povo:

---

<sup>39</sup> Na época, o governador era Benedito Valadares Ribeiro, interventor nomeado por Getúlio Vargas em 1933 e homem de confiança da ditadura varguista para o governo de Minas Gerais (MOTTA; VISCARDI, 2020, p. 301).



Assim é também educadora a sua função [a do Salão de Belas Artes da Cidade de Belo Horizonte]. E ensinar ao povo, pela contemplação das obras de luz imperecível, o amor da beleza e o culto da graça imortal, é trabalhar nos alicerces de uma civilização, no monumento de grandeza desse povo. (ARAUJO, 1938, p. 33-34).

Percebemos que a valorização da arte pelo prefeito está baseada na ideia de que o artista é portador e revelador dos mais altos valores, espirituais e imortais, tornados tangíveis através da contemplação das obras de arte, sentido que se aproxima da aceção das “criações estéticas” observada no Manifesto Integralista.

Uma das palestras ocorrida no II Salão de Belas Artes de Belo Horizonte, realizada pelo Dr. J. Lourenço de Oliveira<sup>40</sup> (1938, p. 101) e intitulada “Estética”, desenvolveu longamente o tema, inclusive citando teorias filosóficas, científicas e psicológicas. O autor inicia afirmando que abordar a estética é falar sobre a beleza e sobre a arte que cria ou revela esta beleza, mas pondera que ainda não existe uma definição do que seja a beleza, que nem a ciência, nem a filosofia puderam responder a esse questionamento, o que o leva a concluir que a beleza é algo que se sente, e não algo que se possa definir. Na sequência, Lourenço de Oliveira (1938, p. 102) argumenta que os homens sentem e até exprimem a beleza desde o tempo das cavernas e duvida das explicações de alguns psicólogos modernos, que, segundo o autor, pretendem que o desejo seja a origem da beleza. Ele considera que esta explicação seria “freudismo apressado” e, para contrapô-la, disserta sobre a condição do homem primitivo, inquieto e angustiado por vários mistérios, tais como o da luz, do dia, da noite, das tempestades, dos relâmpagos, do inverno, da primavera, das estrelas, das germinações, das florestas e dos mares – mistérios alguns que, segundo o autor, ainda nos inquietavam, e disto viria a nossa percepção da beleza e a possibilidade de criação de obras de arte (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 103). Para fortalecer suas ideias, o autor cita até mesmo o modernista Graça Aranha: “O homem primitivo foi um homem completamente tomado daquilo a que Graça Aranha gostava de chamar *terror cósmico*” (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 103, grifos do autor). E, logo, ele decreta: “Assim nasceu a Arte, nas primeiras expressões do sentimento religioso. E a doce estesia que acaso experimentou, criando, foi um simples fruto de consequências, um acessório do cumprimento sacramental de misteriosas simpatias.” (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 104). Com esse pressuposto

---

<sup>40</sup> João Lourenço de Oliveira (1904–1984) nasceu em Minas Gerais, foi professor de português, francês e latim, publicou vários livros e alguns textos na imprensa carioca e mineira, sendo um dos fundadores do Colégio Marconi e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFMG. Foi casado com Alaíde Lisboa e professor de português de Helena Antipoff (LISBOA DE OLIVEIRA *et al.*, 2005).

dos mistérios da natureza e do sentimento religioso como impulsos da atividade artística, o autor assevera: “Arte é Sonho. Um Sonho de Beleza e de Emoção. Arte é irradiação da Fantasia. (...) Vive no coração e não no cérebro. Não é um jogo da razão, mas uma fluidez do sentimento.” (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 106).

Essa ênfase no imaterial, essa mediação abstrata e isenta de racionalidade, aparece com frequência nas argumentações do autor sobre a importância dos sentimentos e das emoções para a existência da obra de arte. Para ele, todos os homens sentem, mas o artista é aquele que tem a capacidade de exprimir, vez que é conhecedor da “linguagem esquisita e alta da Estética” (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 107). O autor explica que ocorre na contemplação da arte uma translação do sentimento, que parte do artista para a sua obra, e desta para aquele que a contempla; e, quanto mais forte o sentimento do artista, mais impressivo seria o fluido desprendido de sua obra para atingir o coração do contemplador (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 110-111). Daí decorre, para o autor, a grande responsabilidade moral que recai sobre o artista, explicada da seguinte forma:

Admitamos que ele [o artista] não opera nem raciocina: sua obra não é um ato da vontade, mas uma coação emocional da sua estesia. Como a semente no seio receptivo da gleba, a inspiração turgesce dentro da sua alma, até que se liberta e o liberta, pela expressão. Mas, assim como a gleba é responsável pela seiva que leva ao germe – o artista (humano e consciente) é responsável, nas paixões em que nutriu a alma, pelas emoções em que gerou a sua inspiração. (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 112).

Notamos em primeiro lugar a fundamentação essencialmente antirracional com a qual o autor concebia a arte e a estética, mas que foi contraditoriamente seguida por um apelo à consciência do artista na execução de sua obra. Isso evidencia que Lourenço de Oliveira pensava em consonância com a orientação integralista que, de acordo com Reis Cruz (2011, p. 197), visava mitigar consequências negativas da modernidade e, para tanto, assumia uma retórica próxima a de vários movimentos reacionários e antimodernos, com críticas ao materialismo, à razão, ao individualismo burguês e ao cosmopolitismo. Para construir sua argumentação em favor do espiritualismo religioso como essencial à estética, Lourenço de Oliveira (1938) utilizou ideias oriundas da biologia e da psicologia, isto é, mobilizou postulados modernos para reafirmar antigos pressupostos.

A continuação da palestra de Lourenço de Oliveira confirma a hipótese de afinidade com determinados valores e ideias integralistas, tal como podemos verificar:

Esta libertação desumana da Arte, esta exaltação divinizadora da Estética, inacessível ao Bem e ao Mal, é outro fruto ingênuo e vaidoso da filosofia do século dezenove. É continuação de um velho movimento de independência moral que o homem vem tentando, desde que proclamou a autonomia subjetiva. Agora, o Homem e a Arte, são vítimas desses erros. (...) Democracia, Liberalismo, Perfectibilidade indefinida, a Ciência destronando a Divindade porque pensava ter apanhado a chave dos mistérios do mundo... sonhos que a Vida, fluxo e refluxo, no seu "corso e ricorso", logo trouxe e logo está levando. Ao Individualismo está sucedendo o Coletivismo. O Autoritarismo vai substituindo radicalmente ao Liberalismo perempto. (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 112).

A “exaltação divinizadora da Estética”, para o autor, seria o fruto da ilusão moderna de que o homem poderia ser autônomo e livre, o que a própria história teria demonstrado ser inviável. Percebemos que, na visão do autor, a estética foi parte de uma tentativa de ruptura com o espiritualismo cristão e estabelecimento de uma moral prescindindo da religião, astúcia humana que teria fracassado. O fortalecimento do coletivismo e do autoritarismo estaria acontecendo na esteira da derrocada dos sonhos individualistas e liberais, que, segundo o autor, até então endossavam o desenvolvimento da estética; o melhor enquadramento para esta, nestas circunstâncias, envolveria o reconhecimento de que ela, na verdade, é consequência do sentimento religioso, e não da autonomia subjetiva.

No mesmo evento em que palestrou Lourenço de Oliveira, dias depois, o escritor modernista Cyro dos Anjos<sup>41</sup> proferiu sua palestra, denominada “Por que escrevemos?” O escritor inicia seu pronunciamento ponderando sobre a complexidade do assunto de sua conferência, segundo ele, “velho e sempre novo problema de estética que jamais devia ser tratado em palestra ligeira como a de agora” (ANJOS, 1938, p. 249). O problema proposto por Cyro dos Anjos era o mesmo abordado por Lourenço de Oliveira, isto é, prescrutar a natureza da arte e do fazer artístico, investigação esta que era exprimida pela palavra “estética”.

Foram seis as explicações levantadas pelo escritor, sendo que cada uma delas recebeu um título/denominação, a saber: “A arte como jogo” (ANJOS, 1938, p. 249), “Compensação heroica” (ANJOS, 1938, p. 250), “Evasão da ‘délivrance’” (ANJOS, 1938, p. 251), “Vontade de dominação” (ANJOS, 1938, p. 252), “Refúgio de neuróticos” (ANJOS, 1938, p. 252) e “A ilusão literária” (ANJOS, 1938, p. 253). Notamos a incidência de interpretações psicológicas em várias das explicações apresentadas, o que ocorreu também na palestra de Lourenço de Oliveira (1938). Fazendo um paralelo entre as ideias expressas pelos dois autores, percebemos

---

<sup>41</sup> Cyro dos Anjos (1906–1994) nasceu em Montes Claros/MG, mudando-se para Belo Horizonte em 1923, aos 17 anos, e posteriormente se formando em Direito em 1932. Na época da publicação de *A Revista*, ainda não figurava entre os modernistas, aderindo ao movimento e ao grupo mineiro posteriormente. Seu primeiro romance foi publicado em 1937, intitulado “O Amanuense Belmiro” (ANDRADE, 2004, p. 16 e 129).

que Lourenço de Oliveira certamente classificaria como “freudismo apressado” (LOURENÇO DE OLIVEIRA, 1938, p. 103) a quinta explicação apresentada por Cyro dos Anjos, “Refúgio de neuróticos”; entretanto, ao contrário, a sexta teoria, “A ilusão literária”, seria apreciada por ele, pois foi fundamentada em argumentações aproximadas. Nela, Cyro dos Anjos se perguntou se não haveria na arte o acesso a uma realidade mais profunda, inalcançável nas ações da vida comum, a revelação da verdade da alma, a única realidade que de fato seria real (ANJOS, 1938, p. 253). Apesar de não mencionar a religião, observamos, nesta explicação, o viés espiritualista, que foi essencial às formulações de Lourenço de Oliveira (1938).

Ao término, Cyro dos Anjos concluiu que nenhuma das teorias lhe pareceu completamente satisfatória, aceitou-as apenas em partes, argumentando que poderiam ser complementares e conciliatórias em alguns aspectos; no entanto, ponderou: “Mas a atividade artística, tão vária e rica nas suas modalidades, resta, para mim, um mistério. Conhecemos suas manifestações, mas sua razão íntima se esconde na razão íntima das coisas e dos seres” (ANJOS, 1938, p. 254). O escritor, então, apela para o que chamou de “definições obscuras” (ANJOS, 1938, p. 254), citando os estudos estéticos de Adriano Tilgher<sup>42</sup>, porque, na opinião de Cyro dos Anjos, este autor desenvolveu uma explicação que

(...) tem a vantagem de ser vaga e obscura e, com isso, dificilmente refutável: a experiência estética é amor vitae, considerada a palavra amor – não no sentido de melancólico e nostálgico comprazimento, devaneio, divinização daquilo de que o espírito é incapaz, e se sabe incapaz de viver na dura e efetiva realidade da vida – mas no sentido de posse viril, de penetração, de delineamento. Toda vibração de vida, seja qual for, é experiência estética, se ama, não o seu objeto (em tal caso não amaria a si mesma), mas a si mesma, como aquela especial vibração de vida que ela é, se é capaz de se possuir ativamente, de se penetrar intimamente, de atuar como. . . E vai por aí a fora o complicado esteta, neste jogo de cabra-cega em que não entrarei para não perturbar a saúde do meu espírito. (ANJOS, 1938, p. 254).

Ao definir a experiência estética como amor, Cyro dos Anjos concordava com Lourenço de Oliveira sobre o sentimento ser a fonte da estética, e ambos assumiam, também, a dificuldade de estabelecimento de um conceito. Para eles, regras clássicas e academicistas de proporção e simetria eram insuficientes e não abarcavam a complexidade do assunto. Entretanto, a diferença de concepção dos autores é flagrante em diversos outros pontos, e fica explícita no esclarecimento de Cyro dos Anjos sobre o sentido de amor, ao qual se refere, que

<sup>42</sup> Italiano, Adriano Tilgher (1887–1941) foi um ensaísta, crítico literário e filósofo, que propôs uma estética em desacordo com as ideias positivistas, considerando que as obras literárias são uma síntese de tensões cotidianas (DIAS; PORRU, 2016, p. 5.128). Segundo Dias e Porru (2016, p. 5.128), “o filósofo napolitano foi o primeiro crítico a enfatizar a posição entre vida e forma e por compreender a vida como fluxo que segue foi perseguido durante o período fascista por sua oposição ao regime.”

não é correspondente ao amor cristão. O “amor vitae” não é espiritual, ao contrário, é terreno e grotesco, não é um sentimento religioso e nem nasce da contemplação dos mistérios da natureza; é, sim, causa e consequência da ação dos homens sobre o mundo, e não da veneração deste.

A partir da análise desse conjunto de fontes contendo retóricas diversas, foi possível demonstrar que os significados conferidos à noção de estética estavam em franca transformação e refletiam visões de mundo divergentes. Destacamos que as explicações formuladas a partir de conceitos científico-psicológicos, tais como consciência, subconsciência e inconsciência, que abarcavam as noções de racionalidade e irracionalidade, foram decisivas para os debates acerca da estética; no entanto, os sujeitos mobilizavam aquelas categorias com uma leitura própria delas, dependente da tradição à qual estavam vinculados. Assim, a partir de uma ampliação dos problemas para os quais oferece respostas, isto é, não mais inscrita somente como uma questão relativa à arte e à natureza e ligando-se à própria dinamização da vida, a dimensão estética pôde ganhar fundamentações várias, concorrentes ou não com o ideal do belo alcançado via regramento acadêmico das belas-artes. Aos propósitos desta tese, interessa-nos salientar o aprofundamento e a multiplicação dos valores e das ideias que puderam estar abarcados na noção de estética, ocorridos a partir do alargamento e de deslocamentos nos seus sentidos.

## **2.2 A estética como um parâmetro de modernização das cidades, das mercadorias e dos corpos**

Em 1915, no Rio de Janeiro, formava-se a “Liga da Defesa Estética”, conforme indicado por Sevckenko (1999, p. 38), organizada com o intuito de garantir a manutenção e a difusão do novo modo de vida burguês no espaço urbano, que tinha a sociabilidade expandida das antigas varandas e dos salões coloniais para as novas avenidas, praças, novos parques e jardins. O jornal *O Paiz* dava notícia sobre a iminente criação da Liga e resumia suas motivações:

É preciso defender esta cidade incomparável contra certo progresso, que, se a tem rasgado em magníficas avenidas e permitido que a vida nela seja mais confortável, tem profundamente atentado contra belezas que deveriam ser consideradas sagradas e intangíveis. (...) A Liga da Defesa Estética deve zelar pelas belezas naturais do Rio, como pela conservação de alguns dos seus aspectos tradicionais. (A DEFESA..., 16/01/1915, p. 1).

Em reportagem sobre a reunião de fundação da “Liga da Defesa Estética” do Rio de Janeiro, a Revista *Fon-Fon* publicou as palavras do Dr. José Marianno Filho<sup>43</sup>, que expôs os fins da organização:

Há quatro séculos nós assistimos impassivelmente, com a mais serena e culposa indiferença, ao lento extermínio do nosso inigualável patrimônio natural. O Rio de Janeiro de hoje não é mais a cidade deslumbrante de vegetação que maravilhava os naturalistas estrangeiros. (...) Mas, paralelamente com a mutilação das nossas belezas naturais, acentua-se visivelmente caracterizado num movimento de reação modernista contra a tradição histórica do nosso povo. Assim nós atentamos simultaneamente contra dois sentimentos fundamentais da civilização humana: o amor à natureza e o respeito ao patrimônio histórico da raça. A Liga da Defesa Estética do Rio de Janeiro (...) representa a reação da cultura estética contra a pratica dos factos acima mencionados. O seu programa de ação poderia ser sintetizado do modo seguinte: Secção de defesa florestal e arborização pública. A árvore como elemento de adorno na natureza: a estética da paisagem. (...) Secção da defesa estética: (...) a via pública nas suas relações com a estética e a higiene. A rua moderna. A estética da via pública. Estatuaria, monumentos e obras de arte. (...) Procuramos principalmente, como tereis percebido, elevar o nível da cultura estética do nosso povo, estabelecendo para isso a posição do homem civilizado diante dos grandes problemas da estética contemporânea. (LIGA..., 13/02/1915, p. 48).

Destacamos que, ao propor a “defesa estética” e ao levantar os “problemas da estética contemporânea”, o que se queria defender no âmbito da Liga era um ambiente urbano harmonizado com a exuberante natureza carioca e com obras de arte tradicionais, sob a justificativa de que a cidade deveria crescer, porém sem destruir estes valiosos patrimônios, e identificando que o progresso da civilização somado às ideias modernistas atuavam na intensificação do aniquilamento de tais preciosidades. Tratava-se, portanto, de uma iniciativa em favor do progresso, no sentido de remediar o que era detectado como consequência indesejável dele.

Não encontramos notícias sobre a criação de semelhante Liga em Minas Gerais, entretanto, ideias similares foram expressas em território mineiro. Por exemplo, em 1923, o professor e artista Anibal Mattos publicava uma matéria no jornal *O Pharol*, de Juiz de Fora, reforçando as palavras de Juan Lahor<sup>44</sup> e reproduzindo-as da seguinte maneira:

Considerava ele [Juan Lahor] a educação estética da democracia um afã constante, assustado ao ver como o homem novo trabalha cada vez mais por ignorância, inconsciência ou por uma espécie de malignidade bárbara no afeiamento das

<sup>43</sup> José Marianno Carneiro da Cunha Filho (1881–1946), médico, nascido em Pernambuco, fez uma campanha pela arte tradicional no Brasil e pelo que ficou conhecido como estilo neocolonial; nas décadas de 1920 e 1930, publicou intensamente em jornais cariocas (FAGGION NOVO, 2018, p. 102).

<sup>44</sup> Anibal Mattos esclareceu que essas palavras de Juan Lahor constavam no prefácio da obra que julgava ser das mais importantes sobre a educação artística, escrita por Marcel Braunschvig. O livro de Marcel Braunschvig, referenciado por Anibal Mattos, tem o título “*L’art et l’enfant: Essai sur l’éducation esthétique*” (“A arte e a criança: ensaio sobre educação estética”) e foi publicado em Paris no ano de 1907 (MUNAKATA, 2016).

idades, e, coisa mais grave, no afeiamento da própria natureza. Tem sido até aqui mais ou menos inútil o esforço das sociedades que se formam para a defesa da arte, dos monumentos, das antiguidades e tradições artísticas. Quase sempre redundam infrutíferos os esforços para salvar, dos ultrages do comercialismo artístico, os monumentos do passado, da arte ou da natureza. Educada sem conhecimentos artísticos muitas sociedades modernas são indiferentes à estética das cidades e, notadamente, dos próprios lares. (MATTOS, 1923, p. 1)

Anibal Mattos era um fomentador das artes no estado, segundo Rodrigo Vivas (2012), e desde 1917 realizou 15 Exposições Gerais de Belas Artes seguidamente, durante quinze anos, todas contendo expressões da arte acadêmica. Essas exposições cessaram-se após serem substituídas, em 1937, pelo evento Salão de Belas Artes da cidade de Belo Horizonte, supostamente mais acolhedor da arte moderna, muito embora Anibal Mattos, por exemplo, continuasse em posição de destaque, atuando como pintor e jurado, ainda que representante da arte acadêmica (VIVAS; PESSOA, 2014, p. 136).

Conforme expusemos, na publicação do Jornal *O Pharol*, Anibal Mattos colocava-se em proteção da ideia da arte e dos artistas como portadores de valores atemporais, e denunciava o enfraquecimento das tradições artísticas no âmbito das sociedades modernas, bem como a indiferença em relação à natureza, reivindicações semelhantes às aquelas feitas no âmbito da Liga da Defesa Estética do Rio de Janeiro. As ideias promovidas pela Liga, assim como as expressas por Anibal Mattos, estavam identificadas com o então novo modo de vida burguês, bem como comprometidas com a sua expansão.

Reclamos por melhoramentos no cenário urbano eram comuns no período, já que, entre o fim do século XIX e início do XX, as populações experimentavam mudanças vertiginosas dos cenários e dos comportamentos, conforme descreve Sevcenko (1998, p. 514). As reordenações urbanas incluíam o remodelamento dos corpos e a reprogramação das mentes, pois, segundo Veiga (2002, p. 80), tais projetos expressavam uma determinada concepção de relações sociais, culturais e econômicas; mais do que proporem um novo traçado para a cidade, eram embasados em uma ideia sobre o que e como deveria ser a vida em sociedade. Sevcenko (1998, p. 517) esclarece que, no Rio de Janeiro, capital de onde irradiavam os modelos reformadores, o núcleo referencial das mudanças emergia de uma ética do ativismo, em que o valor máximo era a saúde, cuja condição era a limpeza, e a prova inequívoca era a beleza, e essa lógica viabilizou os conceitos de profilaxia, higiene e eugenia como os termos mediadores dos conflitos sociais instaurados.

À semelhança do ocorrido na Liga da Defesa Estética do Rio de Janeiro e na matéria de Anibal Mattos publicada em *O Pharol*, a consulta em revistas e jornais de circulação no estado de Minas Gerais nos permitiu identificar que a noção de estética constantemente

figurava em reivindicações que propunham reformas nas cidades. Tais reclamos expressavam intenções diversificadas, pois a defesa de projetos do espaço citadino embasados no objetivo de adequação da estrutura à função urbana, com o intuito de favorecer a circulação, a agilidade, o conforto, o encontro e a acomodação da crescente população que se avolumava nas cidades, era mesclada com expressões preocupadas com a aparência dos cenários centrais. Logo, os projetos urbanos higienistas, ao invés de favorecerem uma integração social, acabaram por excluir a maioria da população pobre, relegada às periferias e favelas. Observamos assim que as reivindicações por reformas das cidades traziam alguns aspectos funcionais, procurando harmonizar forma e função urbana, e também primavam pela beleza dos espaços e pelo prazer, pela higiene, pelo saneamento e pela moralização da população, sendo a noção de estética utilizada para sintetizar essas qualidades.

Por exemplo, um jornal da cidade de Brazópolis publicou elogio ao prefeito por calçar com paralelepípedos uma das ruas, e registrou que a cidade estava precisando de “melhoramentos de vulto, que beneficiassem os seus moradores e concorressem para melhor estética local” (MELHORAMENTOS..., 09/12/1934, p. 5). Em Rio Preto, o jornal *A Verdade* estampou notícia sobre a tortuosidade do meio-fio da saída da rua para a praça, o que estava “quebrando inteiramente a estética do traçado” (MEIO..., 15/09/1928, p. 2). Anos antes, o mesmo jornal já valorizava a retidão das construções urbanas, publicando elogios à ponte recentemente construída em linha reta da Estação da Central à rua principal, com a proeza “de uma estética perfeita, pois o seu conjunto artístico é de uma pureza singela mas agradável” (A INAUGURAÇÃO..., 30/05/1926, p. 1).

Noutro exemplo, temos que a preocupação com a estética das vias se estendia também aos prédios escolares, conforme podemos observar em notícia sobre a situação de um distrito vizinho, Santa Rita do Jacutinga, publicada no jornal de Rio Preto:

Pobres crianças santarineses! Pobres, paupérrimas! As garras do analfabetismo vos apertam cada vez mais, inexoravelmente. Não temos prédios escolares onde, com a higiene e ao par da estética, vão beber o saboroso néctar, doce maná, vivificante pão do espírito. (STA..., 16/04/1929, p. 2)

Em outro jornal, da cidade de Cássia, encontramos notícia reivindicando a instalação de um coreto na praça, que seria “um notável melhoramento para a estética da cidade” (PRAÇA..., 15/12/1935, p. 4). Em 1937, o prefeito dessa cidade publicava no jornal uma proposta para execução de serviços de matança de gado e transporte de carne, e uma das cláusulas estabelecidas dizia que o proponente se responsabilizaria “pelas condições de



segurança, estética e integridade do prédio do Matadouro” (PROPOSTA..., 25/04/1937, p. 2). Uma notícia sobre a remodelação da igreja Matriz da cidade assinalava que iriam se abrir janelas grandes, “não somente por motivo de estética mas, sobretudo, para que haja luz e ar” (REMODELAÇÃO..., 21/05/1939, p. 1).

Em outra região, o jornal publicava que, mesmo pobre, “nem por isso Ibiracy deixava de figurar dentre as cidades do sul do Estado, que gozam de reputação, quanto a sua estética e seu bom gosto” (MELHORAMENTOS..., 18/03/1935, p. 1). No *Jornal de Itabira*, a notícia intitulada “Alerta sr. Fiscal” duvidava que o prefeito, “que tantas e tantas provas têm patenteado do seu espirito progressista”, tivesse dado autorização para a construção de um muro “que veio prejudicar a estética da nossa cidade” (ALERTA..., 15/05/1932, p. 1). Tempos depois, publicou-se a notícia com o título “O paredão estrambótico”, agradecendo ao prefeito por “mandar cessar um serviço que estava sendo feito contra todos os requisitos da estética e contra a vontade unanime do povo” (O PAREDÃO..., 21/05/1933, p. 1). Outra notícia desse jornal denunciava que “Existem pelo centro da cidade alguns ranchos que precisam desaparecer de uma vez, em bem da estética e sobretudo da higiene e decência da cidade” (OS RANCHOS..., 13/11/1932, p. 1). A publicação sugeria aumentar os impostos cobrados aos ranchos, para forçá-los a se deslocarem do centro, enfatizando que tal medida seria “em bem da higiene, da moral e da estética da cidade” (OS RANCHOS..., 13/11/1932, p. 1). A vigília recaía também sobre as casas em construção:

A nossa cidade, pelo seu desenvolvimento, está a exigir também que se cuide com todo o carinho do urbanismo e que se faça uma revisão de seu regulamento de construções, exigindo que os proprietários ao remodelarem as suas casas ou ao construírem novas, não atendam apenas às suas conveniências, mas principalmente às exigências da estética, do conforto e da higiene. Precisamos acompanhar o progresso de outras cidades no tocante o embelezamento de nossa urbs. (REGULAMENTO..., 16/07/1933, p. 1)

O prédio do Grupo Escolar da cidade também não estava a contento, pois, segundo notícia veiculada, era antigo e absolutamente não prestava ao fim pedagógico a que se destinava, uma vez que “faltava-lhe conforto, estética e higiene” (PRÉDIO..., 06/08/1933, p. 1).

Já a nova capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, desde seu planejamento havia sido projetada com a intenção de exprimir a associação das perspectivas arquitetônicas progressistas e culturalistas, combinando traços geométricos e linhas retas com edifícios neoclássicos imponentes, praças e parques (VEIGA, 2002, p. 108). As ruas retilíneas, margeadas por construções com aspecto artístico/monumental e jardins, formavam, segundo

Veiga (2002), uma simbologia da eficiência na circulação, da ordem ao lado do progresso, e inspiravam obediência, veneração e respeito, logo, guardavam uma dimensão utópica e autoritária. Nas décadas seguintes, as preocupações com a estética foram reiteradas em reportagem da revista *Semana Ilustrada*, “Duas extraordinárias obras de engenharia que honram perfeitamente a nossa estética urbana”, que enfatizava:

O que a prefeitura vem efetuando galhardamente com o auxílio reconhecido da competência ativa e proba de seus técnicos, numa ação de remodelamentos constantes de estética, de higiene e, sobretudo, de embelezamento de ruas, avenidas e logradouros da nossa cada vez mais encantadora Capital, só pode ter o flagrante de sempre, da nossa admiração e de nosso sincero elogio. A demolição da praça do Cruzeiro, por exemplo, obra autorizada pelos poderes municipais e alcançada em hasta publica pelo competente engenheiro Dr. Armando Araujo, é um trabalho de considerável proveito para a estética urbana daquela zona. (DUAS..., 29/12/1928, p. 54)

Contudo, segundo Veiga (2002, p. 115), a Belo Horizonte que se abria para a circulação de mercadorias e negócios era a mesma que expulsava as camadas pobres para as periferias e subúrbios, de forma que a simbologia do geometrismo e simetria com respaldo na ciência médica da higiene e salubridade, visualizada nas inúmeras ruas retilíneas, se interrompia com a Avenida do Contorno, anel projetado para demarcar uma hierarquização social e política. Em jornais de outras cidades, conforme exposto, moral, higiene e progresso eram noções que orbitavam em torno dos usos do vocábulo “estética” como forma de reivindicar melhorias urbanas, o que envolvia ampliação da circulação das pessoas no dia a dia citadino e também a modificação das formas de vida ali abrigadas, inclusive com a expulsão dos indesejados.

Além de moral, higiene e progresso, a noção de conforto ou satisfação compunha o que era demandado como “estético”, conforme podemos perceber em matéria intitulada “Sorrisos de Belo Horizonte”, publicada em 1927 na revista *Semana Ilustrada*:

Belo Horizonte é naturalmente a cidade da estética, da beleza, da elegância. Tudo aqui é belo: as ruas, o céu, as árvores, toda a natureza. Qualquer sensibilidade artística se extasia diante destes horizontes soberbos, desta harmonia festiva de formas e de cores. Para todo lado que se torne, vê-se logo o pitoresco e o suave. Jardins esplendidos disseminados pelos recantos oferecem aos olhos um espetáculo contínuo da graça festiva da nossa terra. Por isso somos todos um tanto panteístas, e reside em cada um de nós um amante do belo e do agradável. É sabido que o espírito sofre sempre a influência do meio ambiente, e é esta a razão porque as mulheres de Belo Horizonte são tão belas e risonhas. (SORRISOS..., 18/09/1927, p. 20)

Notamos que o sentido de ser “naturalmente a cidade da estética” comportava uma dimensão hedonista: o êxtase das sensibilidades, os sorrisos das mulheres, a festividade

harmônica, o espetacular oferecido aos olhos. Assim, o desenvolvimento urbano e industrial da cidade não obstava as experiências prazerosas da população ali abrigada, o que demarcava a destinação da cidade ao progresso, isento de entraves, efetivado em condições de liberdade e satisfação de seus habitantes. Destacava-se dessa maneira que a capital era um local onde a modernização estava atrelada ao bem-estar, à felicidade, ao prazer, ao conforto e à paz social.

Embelezá-las, torná-las agradáveis, propícias à circulação, higiênicas e moralizadas foram preocupações que justificavam clamores e investimentos públicos na estética das cidades mineiras, e, nesse processo de reforma urbana, critérios estéticos foram inclusive utilizados para desqualificar determinadas formas de vida. A estética urbana funcionava como um índice da modernização do lugar, um parâmetro balizado pelas noções de higiene, progresso, moral e satisfação, e utilizado para pressionar em favor da transformação das cidades em vitrines do moderno.

Havia ainda outra preocupação que servia de embasamento para a remodelação das cidades, pois se pretendia que elas fossem locais propícios ao consumo. De acordo com Veiga (2002, p. 96), sem democratizar o acesso à cidade, o projeto urbano de Belo Horizonte vislumbrava a liberação do mercado e das forças produtivas dos obstáculos presentes nos tempos imperiais, representados pela antiga capital, Ouro Preto. Não por acaso, a associação entre o agradável e o moderno aparecia em anúncios comerciais em Belo Horizonte, publicados na revista *Semana Ilustrada*, propagandas que ressaltavam a estética das mercadorias como um valor agregado à utilidade do produto a ser vendido. A matéria “A panificação moderna e o aspecto do pão” anunciava a instalação de novas máquinas na Padaria Sete de Setembro e ponderava: “Diz-se que o pão tem bom aspecto, quando a vista de sua superfície nos dá a sensação de boa qualidade do conteúdo; entende-se, assim, por aspecto, o conjunto da cor, do aroma e da estética do pão” (A PANIFICAÇÃO..., 31/03/1928, p. 2). Nesse anúncio, sugere-se que a experiência do agradável e do prazeroso se inicia antes mesmo do ato de comer o pão, desde a percepção de sua estética, composição só possível pela “moderna panificação”.

Observamos associação semelhante em outro número da mesma revista, na propaganda das “modernas instalações” do Café Avenida, com destaque para a nova comercialização dos produtos da Cia. Antartica:

Isso o prova talvez que num ambiente de apurado gosto estético, sabem melhor ao paladar os produtos da conhecida cervejaria, que não trepidou em montar na nossa Capital uma bem aparelhada fábrica de bebidas, filial à de São Paulo, para melhor atender à sua numerosíssima freguesia. (O CAFÉ, 10/11/1928, p. 31).

A importância do prazer, da alegria, do contentamento, enfim, o aspecto hedonista aparece novamente atrelado à noção de estética na matéria “Flores, a alegria da vida”, uma propaganda da Flora Barbacenense, em que se lia a seguinte orientação:

As flores são a alegria do mundo. Um jardim sem flores, uma linda sala sem uma “corbeille”, uma mesa sem um ramo alegre de crisântemos, de cravos ou de rosas – revelam sempre um mau gosto deplorável dos seus donos. (...) Nos jantares aristocráticos ou íntimos, nos almoços, nas recepções, nos aniversários, nos altares e até nos enterros, as flores têm um lugar de alta significação estética, de imprescindível destaque. Umas enfeitam a vida, outras enfeitam a morte, disse um poeta inspirado. (FLORES..., 03/12/1927, p. 9).

Segundo Sevcenko (1998, p. 603), no período em questão a publicidade se beneficiou de uma generalizada erotização dos objetos, quando o ato do consumo se tornou carregado de uma energia sensual, uma verdadeira volúpia do consumo, fundada em uma animação sensualista das coisas, conforme descreve o autor. Os usos da noção de estética nas propagandas nos permitem verificar que ela serviu para afirmar esse culto fetichista da mercadoria, esse prazer experimentado no consumo, pertinente aos interesses do progresso em moldes capitalistas, em um contexto em que, pela primeira vez, complexos industriais orientavam sua produção para grandes massas urbanas (SEVCENKO, 2014, p. 163).

Nos anúncios citados, a lógica era ressaltar que o caráter artístico agregaria um valor ao produto, para além de sua utilidade, tornando seu consumo um ato que superaria a necessidade. Integrava o sentido do que era considerado estético esta qualidade que sobrava em relação ao útil, medida paralela à serventia das coisas, não mensurada pela força de trabalho, e, sim, pela genialidade criativa. Tal qualidade poderia ser valorizada como forma de exibir uma capacidade de consumo, condizente com a ostentação de determinada condição social privilegiada, e/ou pelo viés hedonista, demarcando a possibilidade de vida prazerosa e desfrutada.

Outros exemplos do caráter hedonista e exibicionista contido na noção de estética podem ser encontrados em jornais em circulação em cidades do interior do estado. Um jornal de Pirapora não poupava elogios ao Cordial Cognac, considerando o produto como uma vitória para a indústria piraporense e descrevendo-o da seguinte forma:

Conscienciosamente manipulado, é uma carícia para o paladar. E o seu engarrafamento, no qual se revela, como em tudo, o gosto artístico do fabricante, é sobremodo original, tornando-se, por isso, um verdadeiro enfeite para as prateleiras que se importam com a estética, com a boa apresentação dos produtos, – razão máxima do sucesso, no mercado norte-americano (CORDIAL..., 14/04/1934, p. 1).

Já em Itabira, o jornal publicava um comentário elogioso a uma exposição de móveis para quarto da marcenaria São Miguel, afirmando que “a par do emprego do material excelente, notava-se um acabamento esmerado e uma estética cuidadosa e artística” (MÓVEIS..., 19/06/1932, p. 1). Na cidade de Santos Dumont, o jornal em circulação com orgulho anunciava o progresso da indústria nacional, com “a primeira fábrica de máquinas de costura no Brasil e na América Latina”, e ressaltava que o produto tinha uma série de novidades, “além da estética e elegância com que se apresenta a máquina de costurar Renner” (A NOSSA..., 23/05/1937, p. 2).

Acrescentamos que o parâmetro estético não servia apenas para qualificar cidades e mercadorias, voltava-se também para os corpos, uma vez que as novas ruas, as praças, os parques, as lojas, os cafés e as mercadorias formavam uma estrutura para o desfile e a exibição de si. Entre homens e mulheres que recentemente haviam passado a usufruir das benesses do consumo, o investimento na aparência, nas roupas e nos calçados era uma oportunidade para romper barreiras sociais, galgar uma mais alta posição na hierarquia, distinguir-se dos menos afortunados, grupo do qual haviam saído (SEVCENKO, 1998, p. 538). A boa aparência era uma forma de demonstrar o bom gosto, no entanto, como meio de distinção social, o que era denominado “gosto” era na realidade a moda, que, uma vez em constante modificação, exigia um afinamento com o tempo e a disposição para o consumo (SEVCENKO, 1998, p. 538). Não obstante, a busca pela boa aparência como forma de distinção atingia os corpos de uma maneira mais profunda, pois calçar novos sapatos era possível para qualquer um que tivesse condição de tê-los; todavia, conforme alerta Sevcenko (1998, p. 556), “é no andar que o passado se revela”. Devemos destacar que, em uma sociedade racista, a beleza almejada era a beleza branca, sendo a população de pele preta e mestiça altamente estigmatizada. Portanto, o parâmetro estético voltado para o corpo postulava mais do que uma modificação de sua superfície, possível simplesmente com novas roupas; era desejável uma mudança mais interna, algo emanado de dentro para fora. A vontade de mudar as formas físicas e as iniciativas para concretizar tal pretensão, antes recobertas por críticas, a partir do século XX aos poucos foram ganhando legitimidade, mudança de mentalidade paulatinamente autenticada pelo escopo do que hoje denominamos “autoestima” (SANT’ANNA, 2012, p. 314).

Nessa direção, Sevcenko (1998, p. 559) relata que a saúde era a chave de um corpo moderno, e que diariamente era despendida uma grande quantidade de energia para conseguir uma exuberância física, sendo que,

Para isso eram necessários não apenas os banhos de mar, banhos de sol, caminhadas, exercícios físicos, check-ups periódicos, tônicos, laxantes, elixires e emolientes, mas também todo um repertório de pós, loções, cremes, pomadas, emplastos, sabões, sabonetes, xampus, tinturas, descolorantes, (...) (SEVCENKO, 1998, p. 561).

É nesse sentido que a noção de saúde se junta às demais – higiene, progresso, moral e satisfação –, compondo os fundamentos para a demarcação de qualidades estéticas. Por exemplo, em publicação do jornal da cidade de Piumhi, a autora, que assinava como “Uma Esportista”, sugeria: “os exercícios em plena riqueza de ar puro, sob o sol das praias, do campo, das montanhas, é capaz de dar à mulher a verdadeira beleza, saúde, estética que o rouge, o batom, as cintas e o salto alto são incapazes de dar” (OS ESPORTES..., 08/09/1935, p. 2). A lógica da atividade física ao ar livre compunha uma ética do ativismo, um culto da ação, efetivada por meio do engajamento corporal, e isso inclusive influenciava a moda, exigindo roupas mais leves e finas (SEVCENKO, 1998, p. 569). Na forma como as pessoas se vestiam e se comportavam havia deliberadamente uma intenção de denotar trabalho, segundo Sevcenko (1998, p. 561), algo recente, pois, até fins do século XIX, predominavam as sombrinhas, chapéus, luvas, espartilhos, entre outros, acessórios utilizados para se cobrir da cabeça aos pés, preservando o tom pálido da pele, evitando assim que alguém pertencente à elite fosse confundido com os que precisavam se expor ao sol e empregar a força física para trabalhar.

O novo ideário apoiava-se na positividade da ação, portanto, era preciso liberar o corpo de qualquer peso inútil, torná-lo limpo, veloz, descongestioná-lo (SANT’ANNA, 2014, p. 59). Essa presteza, em oposição à lentidão e à moleza, delimitava boa parte das regras estéticas direcionadas aos corpos, conforme podemos observar na orientação estampada em um jornal em circulação em Montes Claros, assinada pelo “Dr. M.A.M.”:

A grande preocupação da estética feminina consiste especialmente em nunca atingir a obesidade, a fim de evitar que as massas gordurosas possam deformar as linhas do corpo, produzindo uma desgraciosa desarmonia no porte e diminuindo aquela agilidade e vivacidade garrula tão peculiar ao sexo. (UM POUCO..., 28/12/1922, p. 1).

No escopo da busca pela saúde, havia uma crescente confiança na viabilidade de modificação científica das formas físicas (SANT’ANNA, 2012, p. 315), daí que a possibilidade de uma intervenção mais direta sobre o corpo era considerada, conforme verificado em reportagem da *Revista Belo Horizonte* sobre as benesses da “cirurgia estética”:

É um grande e imperdoável erro julgar-se que as operações de estética são assuntos de vaidade, pois hoje em dia, ninguém mais duvida da necessidade imperiosa das intervenções de rejuvenescimento. (...) Evitar e combater a velhice ou a fealdade deve ser a única obrigação das pessoas de bom senso (...), e nada mais justo que a medicina procurasse intervir nessas questões, do mesmo modo que soluciona uma apendicite ou uma sinusite. (A CIENCIA..., 16/09/1933, p. 4)

Ter uma aparência mais jovial denotava uma maior disposição para a atividade, e justificava-se como uma questão de saúde; assim, como nos ditames eugênicos e higiênicos, as prescrições e soluções se fundamentavam na ciência médica. Verificamos novamente que a saúde dava conteúdo à estética desejada, e, segundo Sant'anna (2014, p. 75), a partir da década de 1930, expandiram-se cada vez mais as cirurgias estéticas, isto é, aumentou a disposição das pessoas a se entregarem passivamente, para que fossem impressos em seus corpos os traços joviais de uma vida ativa. Entretanto, embaraçando a legitimidade dos investimentos sobre si e a ênfase na aparência física, ainda se fazia presente a antiga ideia de que o corpo era a prisão da alma, o que respaldava o receio de liberá-lo e a promoção de uma constante vigilância sobre ele (SANT'ANNA, 2012, p. 315). Ao que tudo indica, essa longa preocupação pautava as diferenças entre a busca legítima por um corpo saudável e a imoralidade de se pretender um corpo estético. A condenação da vaidade assinalava os contrastes entre uma e outra iniciativa, mas, em contrapartida, tal separação era diluída, uma vez que em variadas retóricas saúde e estética apareciam unificadas sob o pressuposto de que a beleza das formas era a evidência patente de um corpo saudável.

Conforme demonstramos, as noções de higiene, saúde, progresso, moral, satisfação e ação compunham um complicado sistema atrelado ao vocábulo “estética”, de forma que seus usos abarcavam amplos significados, complexificando a ideia de beleza. Estava em curso, segundo Sevckenko (1993, p. 87), uma mudança no conjunto de heranças culturais e intelectuais do século XIX, explicada pela nova estrutura socioeconômica que ensejava a emergência de megalópoles, fenômeno peculiar do século XX. Zelar pela estética das cidades, das mercadorias e dos corpos era mais do que seguir regras de proporção e simetria, oriundas de tempos progressos; abarcava também a legitimação e a efetivação de um novo estilo de vida e uma concepção renovada de sociedade. A dissolução de antigos valores aristocráticos e a ampliação dos de ordem burguesa estavam no bojo da ressignificação do ideal de beleza, o que acarretava novas leituras para os sentidos de estética.

O pano de fundo da nova forma de conceber a estética era a orientação vitalista que se dava à sociedade e à própria forma de se pensar e se conhecer, que pressupunha a valorização das sensações, das emoções e da vida sensível, o que concedia ao corpo uma dignidade que

até bem pouco tempo era exclusiva do espírito. Não por acaso, saúde, higiene, satisfação e ação, temáticas que concernem ao corpo, muitas vezes foram subjacentes às reclamações que eram feitas em nome da estética das cidades, das mercadorias e da aparência das pessoas. Entretanto, a desobstrução e a vasão dos potenciais corporais dos sujeitos, prerrogativas do progresso, eram acompanhadas das preocupações morais, o que igualmente tensionava os significados de uma boa e bonita estética. E as ordenações moralistas eram embasadas na primazia do espírito sobre o corpo e abarcavam um resgate dos valores espiritualistas, perdidos que estavam diante dos excessos individualistas e liberais, que passaram a ser intensamente sentidos com o acirramento dos processos de modernização.

Construída a partir de um tensionamento histórico entre o sensível e o racional, a noção de estética desenvolvida como projeto de modernidade é devedora do ideário iluminista que teve como marcas a soberania do homem frente a uma presumida ordenação divina da sociedade, a conquista da prosperidade e felicidade, a utopia criativa e o otimismo no progresso. As décadas de 1920 e 1930, no Brasil, constituem um tempo em que se constatava a falência dessas expectativas modernas, e a noção de estética, um de seus pilares, sofria metamorfoses condizentes com o redimensionamento das esperanças e com as propostas de renovação visando à concretização das promessas até então não cumpridas. Aos propósitos da investigação desenvolvida nesta tese, interessa-nos destacar que, em decorrência das metamorfoses observadas na noção de estética, pressupomos a pluralidade das proposições, prescrições e práticas pedagógicas nomeadas de “educação estética”, e este é o problema a ser tratado no próximo capítulo.



### **CAPÍTULO 3 A POLISSEMIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO DEBATE PEDAGÓGICO**

As demandas por reformas pedagógicas de bases escolanovistas no Brasil se fizeram em sintonia com outros países, sendo que Jorge Nagle (2009), em obra de 1974, utilizou as expressões “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” para descrever o sentimento reinante à época entre os educadores. Entretanto, segundo o autor, a profusão de premissas escolanovistas veio acompanhada, no geral, de uma incapacidade para retirar do novo ideário as mais elementares e importantes consequências, e o resultado foi a vulgarização de afirmações e conceitos, a ascensão de clichês pedagógicos e a ausência de recursos programáticos que pressionassem a execução das teorias educacionais proclamadas (NAGLE, 2009, p. 283). Anos mais tarde, fazendo uma outra leitura do mesmo fenômeno, Marta Carvalho (1998, p. 180) demonstrou que a tentativa de incorporação dos preceitos da Escola Nova na década de 1920 foi frequentemente marcada pela indiferenciação, não por uma incapacidade ingênua de compreensão mais profunda do novo ideário pedagógico, como supunha Nagle (2009) naquele contexto, mas sim porque, com a adoção daqueles preceitos, intentava-se fazer da educação um instrumento de controle social. A autora então sintetiza: “Colocado neste âmbito, o movimento educacional foi sem dúvida uma das instâncias de elaboração e disseminação da ideologia autoritária nos anos 20” (CARVALHO, 1998, p. 44). Já Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004, p. 154-155) demarca que, a despeito das políticas educacionais unificantes e impositivas que se consolidaram ao longo da década de 1930, desde a década anterior havia no movimento educacional um grupo articulado em torno de outros ideais. Para o autor, esse grupo veio a se afirmar, em 1932, com o conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que, segundo Rocha (2004, p. 159), expressava uma compreensão dos novos preceitos educativos escolanovistas para além de uma simples estimulação pedagógica. Publicações de Fernando de Azevedo, um dos mais notórios componentes dos chamados Pioneiros, expressavam, nas palavras de Rocha (2004, p. 164), “o argumento de uma democracia que se constrói, não pela expansão da liberdade, mas pela extensão da igualdade”. Essa igualdade foi asseverada, segundo o autor, sob a perspectiva de que a educação deveria se expandir para todo o território nacional como forma de remediar a constatada insuficiência do povo para o exercício da cidadania. Adotando uma visão mais panorâmica, por sua vez, Carlos Monarcha (2009, p. 73) analisa que, no período, consoante a um movimento internacional, no Brasil foram disseminadas novidades no campo educacional

e pedagógico que receberam genericamente a denominação “Escola Nova”, metáfora-chave que o autor afirma ter sido integrada a uma diversidade de discursos.

Nesse cenário de difusão de novos parâmetros pedagógicos, com intenção reformadora da educação no País, a noção de estética foi explorada no debate educacional com as mais díspares premissas e intencionalidades. Pretendemos, neste capítulo, demonstrar a versatilidade de como a noção de estética foi acionada nos debates relativos à renovação pedagógica em curso nas décadas de 1920 e 1930, bem como a multiplicidade de objetivos relacionados à educação estética à época. O capítulo foi organizado em duas seções: na primeira, buscamos abordar o cenário do debate pedagógico nacional e, para tanto, analisamos a ocorrência da noção de estética nas discussões travadas no âmbito da Primeira Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927, bem como em publicações de dois representantes dos conhecidos pioneiros da Educação Nova, a saber, Fernando de Azevedo (1894–1974) e Cecília Meirelles (1901–1964). Na segunda, buscamos interpretar os sentidos de estética e educação estética expressos no debate educacional mineiro, principalmente através da análise de publicações da *Revista do Ensino* e do *Jornal Minas Geraes*, além de recorrer à legislação referente à regulamentação escolar.

### **3.1 Os múltiplos sentidos da noção de estética no debate pedagógico nacional**

Fundada em 1924 no Rio de Janeiro (RJ), a Associação Brasileira de Educação (A.B.E.) representou a primeira tentativa de institucionalização em âmbito nacional da discussão dos problemas da escolarização (CARVALHO, 1998; NAGLE, 2009). Segundo Carvalho (1998, p. 54), essa associação foi constituída por um desvio dos planos de um grupo de intelectuais cariocas, que pretendiam organizar um partido político, a Ação Nacional, mas, por contingências históricas que frustraram tal intenção, acabaram fundando a A.B.E. A historiografia identifica a atuação da A.B.E. como decisiva nos rumos do movimento de renovação educacional ocorrido nas décadas de 1920 e 1930, sendo essa organização significativamente responsável pela dinamização e expansão, em todo o País, de um projeto de modernização pedagógica. Portanto, os debates travados no âmbito dessa Associação são profícuos para verificar os sentidos atribuídos à educação estética na época, bem como os usos que foram feitos da noção de estética no campo pedagógico.

Desde pelo menos 1925, para Carvalho (1998, p.56), por meio da ação dos próprios associados, que sistematicamente ocultavam suas relações com o partido político que anteriormente pretendiam fundar, foi sendo constituída uma imagem em torno da A.B.E. que

afirmava ser ela apolítica; nesta imagem, a educação era proclamada como causa de relevância inquestionável, localizada acima de eventuais divergências políticas. No entanto, a Associação era constituída por grupos com propostas divergentes entre si, mas que na década de 1920 foram articuladas em um mesmo campo de debates, propondo a questão educacional sob a ênfase na formação da nacionalidade e delegando às elites políticas e intelectuais um papel essencial (CARVALHO, 1998, p. 24). Para a autora, “Tratava-se de um projeto marcadamente elitista cujo suposto principal era o de que a ‘nação’ só poderia constituir-se por um trabalho de direção das ‘elites’” (CARVALHO, 1998, p. 24).

Segundo Carvalho (1998, p. 59), inicialmente as atividades da A.B.E. ficaram restritas ao Rio de Janeiro, e somente no ano de 1927 a campanha educacional promovida pela Associação ganhou publicidade nacional. A autora salienta que essa ampliação ocorreu principalmente pela realização de Conferências Nacionais, iniciadas naquele ano, eventos destinados a remeter para círculos mais amplos o debate educacional interno, promovendo a aproximação dos educadores dos diversos estados da Federação com o núcleo carioca.

Nos debates ocorridos na ocasião da Primeira Conferência Nacional de Educação, a noção de estética foi algumas vezes acionada, com significações variadas. Por exemplo, na tese de número oito, intitulada “A atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927”, o termo estética apareceu apenas pontualmente, em duas oportunidades, de formas marcadamente distintas. Na primeira vez, o termo apareceu no título de um curso planejado para acontecer em 1928, a saber, “Estética e Poesia (3 lições)”, a ser ministrado por Ronald de Carvalho<sup>45</sup> (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 81) [1927]. O curso em questão foi arrolado entre vários outros, configurando um conjunto de iniciativas da “Seção de Ensino Técnico e Superior” da A.B.E., com o propósito de consagrar a elaboração do projeto da Faculdade de Ciências, a ser criada na “nossa universidade”<sup>46</sup> (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 81). Já a segunda ocorrência do termo se deu no relatório da “Seção de Ensino Doméstico”, em que foi ressaltada a realização, no ano de 1927, “de uma série de conferências sobre a higiene, o conforto e a estética do lar” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 91). Percebemos, nessas duas ocorrências, usos e significados bastante distintos do termo: o primeiro faz referência à estética como área de conhecimento, relativa à investigação sobre poesia, sobre arte; já no segundo, a estética é usada como uma orientação desejável para

---

<sup>45</sup> Ronald de Carvalho (1893–1935) foi poeta, crítico e diplomata, amigo de Graça Aranha e fiel ao ideário deste último, que foi quem articulou sua inclusão no programa da Semana de Arte Moderna de 1922 (WALDMAN, 2010, p. 75). Ocupava o cargo de secretário da Presidência da República no governo Vargas quando faleceu em um acidente automobilístico (PRADO, 2010, p. 191).

<sup>46</sup> Supomos que se tratava da Universidade do Rio de Janeiro, instituída em 1920 (FÁVERO, 2006).

a organização do lar, configurando um interesse doméstico. Temos evidenciado, desde então, a polissemia de significados do termo naquele contexto.

Os dois diferentes usos podem ser problematizados a partir dos estudos de Carvalho (1998, p. 60) sobre a organização e atuação da A.B.E. A autora relata que na década de 1920 o denominador comum do conjunto das práticas das diversas Seções da Associação era sua elaboração na intersecção de um projeto de matriz positivista de reforma moral da sociedade, com uma leitura católica dos problemas morais acarretados pela urbanização, exceto no caso da Seção de Ensino Técnico e Superior, que promovia um outro tipo de intervenção cultural. Nesta, ocorriam cursos e conferências de “alta cultura”, com o objetivo de demonstrar a viabilidade do ensino universitário no País (CARVALHO, 1998, p. 60). Notamos que nessa finalidade estava enquadrado o curso “Estética e Poesia (3 lições)”, direcionado para o público universitário, à época composto majoritariamente por uma elite intelectual, política e econômica, e que deveria conduzir a obra educativa. Bastante diverso foi o sentido de “estética” no relatório da “Seção de Ensino Doméstico”, oportunidade em que o termo funcionou como uma rubrica para designar um regramento modernizante de organização do lar. A menção à estética no âmbito da formação das pessoas destinadas a se ocupar dos cuidados domésticos, em geral as mulheres, permite-nos pensar sobre a higiene como uma baliza para os significados que o termo adquiriu no contexto de uma pretendida educação sanitária da população, principalmente se considerarmos os estudos de Carvalho (1998), que afirma serem o mote da higiene, juntamente com o da moral e o do trabalho, os principais temas articuladores do projeto de educação nacionalista desenvolvido na A.B.E. Portanto, para analisar os diversos usos da noção de estética e os diferentes sentidos atribuídos ao termo nas teses da Primeira Conferência Nacional de Educação, além de contextualizá-los no próprio texto de cada autor, parece-nos ser importante não perder de vista o público-alvo de cada proposta.

Já a tese “Pela Educação Estética”, escrita por Fernando Nereu Sampaio, foi a que mais fez uso da noção em pauta. Sampaio foi docente da Escola Nacional de Belas Artes, da Escola Normal do Distrito Federal, da Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e, ainda, exerceu a função de engenheiro e arquiteto (PERES, 2015, p. 64). Segundo Peres (2015, p. 150), Sampaio participou da política pública educacional instituída em três administrações da Instrução Pública do Distrito Federal: a de Carneiro Leão (1922–1926), a de Fernando de Azevedo (1927–1930) e a de Anísio Teixeira (1931–1935). Em todas elas, destacou a importância do desenho e das artes como conhecimentos primordiais para o desenvolvimento da criança. Uma atuação de Sampaio a ser salientada foi a elaboração, em 1929 e 1930, de

projetos de edifícios referentes à nova política de edificações escolares, implementada por Fernando de Azevedo, quando ele se mostrou fiel à arquitetura de estilo neocolonial (PERES, 2015). Trata-se, portanto, de personalidade ligada aos mais expressivos reformadores educacionais, que pressionavam pela modernização pedagógica em moldes científicos, não tradicionais e escolanovistas.

Sampaio inicia sua tese destacando que, no Brasil, só os artistas se interessam pelos estudos estéticos, visando a um conhecimento aprofundado “dessa arte ou ciência que estuda a gênese da obra de arte, as leis do gosto e da crítica”, além dos “estudiosos das coisas de arte”, que se dedicam a esse ainda incompleto “ramo das ciências psicológicas” (SAMPAIO, 1997, p. 120) [1927]. Desse modo, foi a ciência, especificamente a psicologia, o tipo de abordagem valorizada por Sampaio (1997) para investigação no campo estético, valorização ocorrida não ao acaso, uma vez que essa abordagem científico-psicológica era amplamente proclamada em diversas áreas do conhecimento, inclusive na pedagogia que se pretendia renovada e modernizada. A ciência era tida como um saber positivo e moralmente neutro, capaz de reedificar o mundo, trazer paz social e bem-estar à humanidade, em um período turbulento em que a industrialização intensiva acentuava a luta de classes. Assim, entendia-se que o saber filosófico deveria ceder espaço às ciências psicológicas providas com o método experimental, que ganhava ampla aceitação nas teorias pedagógicas (MONARCHA, 2009, p. 45).

Compreendendo os estudos estéticos como um ainda incipiente ramo das ciências psicológicas, em sua tese em defesa da educação estética, Sampaio (1997) preocupou-se com processos ocorridos ao nível do ser humano, que contemplam ou criam as obras de arte e a beleza. O que lhe interessava era a disposição das pessoas para apreciar as obras de arte e a beleza, as causas e os efeitos da apreciação artística, a inclinação para o desfrute do belo e da arte, sua recepção pelos sujeitos, os sentimentos, as emoções e as sensações envolvidas. Tanto que, ao criticar o reduzido número de pessoas interessadas no campo estético no Brasil, Sampaio explicou os prejuízos dessa escassez, enfatizando a influência positiva da arte sobre as pessoas, conforme podemos observar a seguir.

Os que não se inclinam para as regiões **altíssimas** das artes não recebem a influência de qualquer raio luminoso que lhe projete uma **luz doce e convidativa**, despertando-lhes o interesse de ao menos abeirar-se dessas perspectivas onde o **espírito descansa e goza prazeres** inefáveis (SAMPAIO, 1997, p. 120, grifos nossos).

A apreciação da arte estaria relacionada ao descanso e prazer espiritual; a luz que a obra de arte irradia deveria ser sentida, ela teria um gosto (doce), poderia ser desfrutada, atrairia, e isso pressuporia qualidades corporais presentes no espírito. Esta dimensão sensível em um nível mais elevado, um gozo espiritual, é a que o autor julga ter sido prejudicada na educação ocorrida nas escolas até então, e daí sua defesa pela educação estética. Notamos que uma base argumentativa de Sampaio foi construída sob a ideia de que a educação estética proporcionaria satisfação ao indivíduo, satisfação esta considerada plena. Relaxamento, descanso, excitação, prazer e deleite foram expressões que o autor usou para se referir ao que seria possível despertar nas pessoas pela educação estética defendida.

Reverendo o “passado acadêmico” de sua própria geração, o autor concluiu que, na formação que receberam, eles até tiveram a oportunidade de sentir “um influxo de uma aproximação literária”; mas, quanto à música e às artes plásticas, nem isso teria ocorrido. Sobre essa diferença de incentivo, Sampaio argumentou que houve mestres que lhes orientaram o gosto e os prepararam para sentir os deleites dos poetas e prosadores da literatura, o que não teria acontecido em relação à pintura, escultura, arquitetura e música. Como afirma o autor, as artes plásticas estiveram presentes na formação de sua geração apenas na prática de “enfadonhas figuras geométricas sob o terror dos desvios milimétricos” (SAMPAIO, 1997, p. 120). Percebemos que Sampaio criticou o ensino do desenho por ser excessivamente rigoroso e tedioso, o que teria causado o desinteresse pelas artes plásticas. Novamente enfatizando o sentimento, a capacidade de sentir a arte em oposição a uma inautêntica ostentação intelectual, o autor criticou a formação que até então era dada nas escolas: “Poucas palavras ficavam ao professor de História, que citava essas e outras obras de arte incidentemente, elogiando-as nas mais das vezes com pomposa adjetivação por não ter sentimento artístico capaz de sentir e realçá-las ou criticá-las” (SAMPAIO, 1997, p. 121). Observamos que o autor defendia que o verdadeiro conhecimento sobre as artes advém de um sentimento, é uma capacidade de sensibilizar-se, é possuir um saber que é sentido, experimentado e, por isso, genuíno e insuspeito, além de prazeroso.

Para Sampaio, a difusão da educação estética era urgente, pois ele constatava que a sociedade brasileira não tinha “cultura estética” para sentir as artes do desenho e nem para interpretar a música, e que a “iniciação estética”, até aquela data, tinha sido lastimável, deficitária e insuficiente, e o resultado fora a existência de toda uma geração dentro da civilização, porém alheia à arte. Essa crítica à suposta falta de cultura estética como um problema generalizado da sociedade brasileira possui um caráter elitista, pois é notório que o sentido atribuído à estética exclui uma série de manifestações humanas rotineiras, comuns e

partilhadas socialmente, tais como danças, cantos e festas. Mas é interessante notarmos que Sampaio (1997) incluiu não só as classes populares, mas também as elites, no bojo daqueles carentes de cultura estética. Como ressaltou Carvalho (1998, p. 224), havia na A.B.E. a pretensão de formação de uma nova elite cultural e política, capacitada para exercer um influxo dinamizador nas instituições, inclusive na escola.

Como um problema geral da população brasileira, e designando uma preocupação com o sentimento, para Sampaio (1997, p. 121), “A iniciação estética precisa ser feita dentro da escola primária”. E, não obstante a valorização do prazer e do deleite possível pela contemplação das obras de arte, Sampaio acrescentou outra justificativa para a educação estética na escola primária, marcadamente associada aos processos de industrialização e urbanização em curso no País e no mundo:

Quando a Inglaterra percebeu a necessidade de difundir a educação estética – porque encarou-a como um **problema econômico do Estado**, visando a **preparação de massas de produtores e consumidores de indústrias** de bom gosto e objetos de arte para embelezamento dos lares e prazer do espírito –, a primeira atitude tomada foi com respeito aos programas de desenho e modelagem das escolas primárias e profissionais; refundiu-os integralmente, baseando-os no **objetivo fundamental de despertar o interesse e o gosto pelas coisas de arte**. Foram tão bons os resultados que as demais nações não trepidaram em acompanhá-la na orientação traçada. (SAMPAIO, 1997, p. 121, grifos nossos).

Sampaio incentivava que a arte deveria fazer parte do ciclo capitalista de produção e consumo, como uma forma de incrementar esse ciclo, e defendia que a educação estética fosse orientada para esse fim. A orientação desse autor parece estar inserida no rastro de uma série de movimentos ocorridos desde a Revolução Industrial e do fortalecimento da economia de mercado. Segundo estudos de Greffe (2013, p. 189), especialmente na Europa do século XIX, um número considerável de pensadores passou a reivindicar um casamento entre arte e indústria, baseados na ideia de que, dessa forma, seria possível melhorar a qualidade dos produtos e elevar o nível de vida das pessoas. Nessa direção, o autor esclarece que, em contraste com valores predominantes nas belas-artes, nos ideais da “arte pela arte”, foi delineada uma série de movimentos<sup>47</sup> expressando a fé na melhoria das condições de vida por

---

<sup>47</sup> Por exemplo, a *Arts & Crafts*, escolas ligadas à *Art Nouveau*, e a mais modernista *Bauhaus*. *Arts & Crafts* surgiram na Grã-Bretanha no século XIX, com a pretensão de mostrar que toda tentativa de criação tinha igual valor e passava pelo sistemático melhoramento de sua execução, um postulado que valorizava o trabalho artesanal no contexto em que ele era transformado em mais uma engrenagem associada à máquina, na lógica da divisão capitalista do trabalho, imposta desde a Revolução Industrial (GREFFE, 2013, p. 192). O movimento chamado *Art Nouveau* espalhou-se por toda a Europa, foi múltiplo; mas, como um credo unificador, podemos considerar a intenção dos artistas em reunir as artes maiores, as artes decorativas, o artesanato e a indústria, com o objetivo de conciliar bem-estar, estética e produção em série, explorando as possibilidades oferecidas pelos novos materiais (GREFFE, 2013, p. 209). O termo *Bauhaus*, criado em 1919, foi formado pela junção entre as

meio da incorporação da criatividade artística no cotidiano e no trabalho industrial. Tal projeto defendia a simplicidade do trabalho manual e do artesanato aplicada à indústria moderna, traduzindo-se em um componente ideológico que propugnava a transformação da organização do trabalho industrial na direção de colocar o homem, e não a máquina, no centro do processo. No entanto, houve um progressivo enfraquecimento desse componente ideológico no curso do desenvolvimento histórico-social dos movimentos que reivindicavam aproximações entre arte e indústria, chegando à situação de, no contexto europeu, a reivindicação acabar restrita a uma elite cultural, o que enfraquecia as possibilidades em termos de movimento social. Acresce-se a isso o fato de que, no contexto norte-americano, as principais personalidades envolvidas com as artes industriais eram homens de negócios procurando maior qualidade para seus produtos (GREFFE, 2013, p. 199). Dessa forma, apesar dos ideais revolucionários que a ensejaram, “a articulação entre arte e artesanato não é mais avaliada pelo ângulo da revolução social, mas, sim, pelo de sua sustentabilidade econômica” (GREFFE, 2013, p. 201).

Assim, observamos que o argumento defendido por alguns autores da ligação entre arte e indústria pôde se desdobrar para diferentes concepções de educação estética, considerando suas contribuições para o mundo do trabalho. Por um lado, desencadeou a postulação da liberdade, da criatividade e do prazer no trabalho, contribuindo até para modificar as condições objetivas pelas quais o trabalho industrial se torna alienante; e, por outro, configurou a aquisição de destrezas para a participação na divisão do trabalho, característica do modo de produção industrial capitalista, e ainda o estímulo ao consumo visando à movimentação econômica.

Alguns elementos apontados por Sampaio na sua defesa da educação estética estão estreitamente vinculados aos interesses econômicos do mercado em expansão no mundo e no Brasil. Tais elementos se expressavam na educação estética entendida como um problema econômico de Estado, como sugere Sampaio, direcionando-a para o incremento da produção e consumo em massa, atendendo, pois, ao interesse de crescimento do mercado. Nesse sentido, uma característica da educação estética proposta por Sampaio foi o foco no que pode ser considerado como o outro lado do trabalho industrial capitalista, o consumo, o tempo livre, o lazer, o descanso. Lembremos que o objetivo da educação estética, para o autor, era incentivar a apreciação artística, uma vez que esta promoveria sentimentos prazerosos, excitantes,

---

escolas de belas-artes e de artes aplicadas da República de Weimar, e seu princípio era o de enriquecimento da produção industrial, a partir do combate ao empobrecimento do trabalho, tornando-o mais criativo (GREFFE, 2013, p. 214).



deleitáveis, relaxantes. Este entendimento define para a arte uma funcionalidade social que pode ser convertida em compensação e reposição de energias, alimentando o ciclo formado pelo trabalho seguido de repouso e recompensa. Além de colocar a questão econômica como orientadora fundamental da educação estética, Sampaio sugere o seguinte:

Enfrentemos o problema praticamente como o divisou o espírito arguto dos ingleses. Partamos da escola primária e das profissionais, não com o intuito de formar gerações inteiras de artistas, mesmo porque nunca o conseguiríamos, porém, com o objetivo de despertar o interesse pela contemplação das obras de arte, sejam elas da literatura, da música, da pintura, escultura ou arquitetura. Cuide-se da educação estética com a preocupação de educar o gosto da sociedade, para aformosar-lhe os costumes, embelezar os lares e circundar-se de objetos de bom gosto, mesmo que sejam banais utensílios de uso comum (SAMPAIO, 1997, p. 121).

O foco no desenvolvimento do interesse pelas obras de arte desdobra-se para o incentivo ao consumo atrelado ao embelezamento. À utilidade dos objetos e costumes, foi integrado um outro valor, o da beleza, e isto seria uma contribuição oriunda do campo da arte aos produtos industriais e aos comportamentos considerados ideais, no cenário da modernização do País. Por sua vez, a educação estética, para Sampaio, deveria garantir, além do interesse pelas obras de arte, a valorização social desses tipos de objetos e de comportamentos, que têm a característica de serem úteis e belos.

Segundo Carvalho (1998, p. 26), o tema da industrialização nos projetos que circularam na A.B.E. foi articulado principalmente no sentido de responder aos problemas políticos e sociais gerados pela fábrica, tomada como paradigma da escola e da sociedade. Daí que a redefinição da escola operada pelo signo de uma modernização pedagógica tinha como problema fundamental a organização do processo de trabalho, segundo o modelo fabril. A tese de Sampaio (1997) dialogava com esses intuitos relacionados ao progresso industrial e também apresentava outro elemento, que era ainda mais amplamente proclamado no âmbito do movimento de renovação pedagógica, aquele da constituição da nacionalidade.

Neste aspecto, a educação estética emerge, para o autor, como fator importante para fazer com que os brasileiros apreciem as belezas naturais de sua pátria. A flora e a fauna brasileiras seriam uma fonte inesgotável de motivos decorativos, a ser aproveitada na pintura, arquitetura, escultura, música e literatura, de forma que a produção decorrente dessas atividades fosse ambientada na Pátria, autenticamente brasileira. E assim, para o autor, “(...) cantando a terra em prosa ou versos, em música ou massa plástica, cimenta-se a nacionalidade, fortifica-se a unidade da Pátria” (SAMPAIO, 1997, p. 122). Notamos nesta orientação para a educação estética um direcionamento nacionalista corrente no período: a

proposta de fortalecimento e espraiamento do sentimento nacional pela via da educação, sendo o nacionalismo, segundo Nagle (2009, p. 254), um ideário que acompanhou o desenvolvimento da formação econômico-social capitalista.

Nas conclusões da tese de Sampaio (1997, p. 122), aparecem aconselhamentos específicos para três níveis de ensino: as “escolas primárias”, os “estabelecimentos profissionais” e o “ensino secundário”. Para as primeiras, o conselho foi reformar os programas de desenho, modelagem e trabalhos manuais, de forma a orientá-los no sentido da educação do gosto. Já para os estabelecimentos profissionais, estas mesmas disciplinas deveriam assumir um “caráter rigorosamente técnico e artístico” (SAMPAIO, 1997, p. 122). Por fim, nos colégios de ensino secundário, consagradas obras das artes plásticas, musicais e da literatura nacional e estrangeira deveriam ser estudadas e divulgadas em conferências com projeções e audições musicais, comentadas por professores. As diferenças programáticas para cada nível denotam um caráter elitista nas proposições de educação estética de Sampaio (1997). Ao longo de sua tese, pudemos observar ênfases diversas, nas belas-artes, na natureza, na indústria, na economia, no prazer e na satisfação, o que nos permite verificar que, mesmo no interior das prescrições de um mesmo autor, o sentido de “estética” pôde ser polissêmico.

Além da tese “Pela Educação Estética”, de Sampaio, na Primeira Conferência Nacional de Educação, outras teses abordaram o assunto, ainda que de passagem. Na tese de número cinco, intitulada “Necessidades da Pedagogia Moderna”, o autor Lúndolpho Xavier<sup>48</sup> (1997, p. 65) [1927] argumentou sobre a importância de se ensinar para as novas gerações a herança do passado; se não, vejamos:

(...) a civilização trouxe paralelamente bens e males. (...) Para cada bem uma série de males. É assim o mundo de hoje. Velocidade, utilidade, especialidade. Como complemento: materialismo, egoísmo, pragmatismo. Missão da Pedagogia: desenvolver a fraternidade e o altruísmo. Fazer o homem sinérgico, mais simpático, mais enérgico, mais sábio, mais simples, mais prático, mais previdente, mais fraternal, mais republicano, mais religioso. Como conseguir? Ensinando-lhe a herança do passado, para que ele a use e a transmita melhorada aos seus sucessores. (XAVIER, 1997, p. 66).

Ressaltamos que a sua proposta parece contraditória, pois, como uma necessidade, ele postulava que a pedagogia moderna deveria valorizar o passado. Essa foi, no entanto, um

---

<sup>48</sup> Lúndolpho Xavier pertencia aos quadros do Instituto Lafayette, da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Carvalho (1998) descreve um episódio da Segunda Conferência Nacional de Educação em que Lúndolpho Xavier atuou defendendo a restrição da participação política da mulher nas questões públicas, argumentando que a ela caberiam os problemas domésticos, descrevendo-a como a rainha da família e do lar (CARVALHO, 1998, p. 339).

traço de várias proposições renovadoras da época, conforme salientam Vidal e Faria Filho: (2002, p. 48):

Diferentemente dos primeiros reformadores republicanos que nos anos iniciais do século XX se propunham a superar as mazelas educacionais do Império, os reformadores dos anos 1920 já não são tão taxativos em seus diagnósticos: se o Império católico brasileiro não fez mais pela educação não foi por falta de vontade política, mas pelas dificuldades inerentes ao próprio meio. A projeção do futuro se fazia, assim, com a produção de um outro passado, possibilitando a emergência de outras memórias (...).

A “herança estética” está entre as heranças do passado que Xavier defendia que fossem transmitidas, acompanhada pelas heranças científica, literária, institucional e religiosa, citadas pelo autor com base nos estudos de Murray Butlen<sup>49</sup> (XAVIER, 1997, p. 66). Vejamos como Xavier a descreve:

Herança estética: De posse daqueles instrumentos [pertencentes às heranças científica e literária], penetra a criança no mundo de emoções da poesia; vem a música, os quadros, as telas, as formas esculpturadas, a arte arquitetônica, o ritmo, a expressão; surge a beleza nas tintas, nas rimas, nos sons, nos conceitos edificantes, nos exemplos sublimes, na pureza das linhas, no movimento. (XAVIER, 1997, p. 66).

Percebemos que a transmissão da “herança estética” se relaciona com a dimensão das emoções sentidas pela criança; nos sentimentos está a justificativa para a inclusão desta herança entre as cinco indispensáveis a serem legadas às gerações. Para o autor, todos deveriam valorizar essas heranças, pois ele acredita que elas representariam a própria vida, sendo um guia para que as pessoas compreendessem seus deveres, o quanto teriam a oferecer e tomar, impor e obedecer, simpatizar e cooperar, adaptar-se e relacionar-se, o que seria imprescindível para a civilização e para o progresso (XAVIER, 1997, p. 68). Nesse amplo projeto, a herança estética colabora com o que é da ordem sentimental.

A propósito, o autor deixou claro que o legado valorizado por ele é o clássico, tal qual explicitado a seguir:

A América quer viver com liberdade, mas respeitando o passado. A terra é ainda selvagem e precisa dos jorros luminosos das fontes castálias da Grécia, de Roma, da antiguidade oriental, principalmente de Paris, para criar as suas belezas, os seus monumentos. No Egito, na China, na Itália, saturados do ambiente do passadismo, vá lá que se tente criar uma mentalidade nova. Mas nós, na América, e principalmente no Brasil, saturados de um ambiente sentindo em tudo a selvageria,

---

<sup>49</sup>Pedagogo, filósofo e político estadunidense, Nicholas Murray Butlen foi o primeiro presidente do *Teachers College* e, posteriormente, assumiu a presidência da Universidade de Columbia (WARDE; ROCHA, 2018).

só temos um escopo: criar a mentalidade americana, moldada nos monumentos clássicos” (XAVIER, 1997, p. 68).

Assim, os sentimentos a serem desenvolvidos com a colaboração da herança estética deveriam servir para o combate à “selvageria” sentida em toda parte. E as fontes para um outro tipo de sentimento, civilizado, condizente com o progresso almejado e apto a induzir a criação de belezas e monumentos próprios, devem ser buscadas no passado clássico.

Convém salientar que outra leitura do “selvagem” vinha sendo desenvolvida pelo fortalecimento de um movimento naturalista, de viés romântico, em que a ideia do primitivo e da imersão na natureza ganhava conotações mais positivas, de cura e regeneração. Nesta leitura, a constatação do desenvolvimento físico dos “selvagens” funcionava como uma prova dos benefícios de uma educação na natureza, natural e instintiva (VILLARET, 2016, p. 82).

Mas, ao que tudo indica, Xavier (1997, p. 65) articulava-se a partir de uma leitura mais conservadora do mundo e se filiava às ideias de um grupo da A.B.E. que postulava a religião como fator primordial da educação. Este grupo, conforme demonstrou Carvalho (1998), preocupava-se com a constituição do nacionalismo, confundindo sentimento patriótico e sentimento religioso, com o argumento de que o segundo era amplamente e espontaneamente expresso pelo povo, que, em sua maioria, seria fiel às tradições católicas.

Também a tese de número 43, “Sobre a unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral”, de autoria de Fernando Luis Osório<sup>50</sup>, direciona a educação estética para questões nacionalistas. As conclusões encaminhadas defendem o funcionamento sinérgico de 18 órgãos de instituição pública e particular, com o intuito de fortalecer a unidade da Pátria pela elevação da mentalidade dos brasileiros (OSÓRIO, 1997, p. 265) [1927]. No texto, Osório (1997, p. 250-265) mencionou a dimensão estética algumas vezes, como integrante desse intuito. A primeira menção ocorreu em meio à defesa da criação do Ministério da Educação Nacional e da importância da educação das elites, nos seguintes termos:

Outros departamentos afins, desse ministério nacional, cogitarão de influir, por sua vez, na organização dos quadros nacionais, isto é, na educação das elites, que estão a precisar, como mostraremos, do aperfeiçoamento literário, científico, artístico, técnico, profissional, dentro de um idealismo orgânico nacional. Assim, além das seções que atendam ao progresso individual nas suas três fases sucessivas — a estética, a científica, a filosófica — a obedecer numa educação integral, oportuna, adequada, haverá os departamentos que estimulem, que fomentem (é o termo usado

---

<sup>50</sup> Fernando Luis Osório pertencia aos quadros do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (OSÓRIO, 1997, p. 250). Osório foi um intelectual influenciado pelo programa nacionalista de Olavo Bilac (MARTINS, 2017).

na Argentina) a inteligência criadora e a cultura educadora neste País, (...). (OSÓRIO, 1997, p. 252).

Suas formulações foram notoriamente elitistas e amplamente associadas à ideia corrente à época de que as elites tinham um papel condutor da obra educativa e deveriam ter uma formação condizente com este papel, para o bem da Nação. Outra menção à estética se encontra junto à defesa da criação da “Federação das Letras, Ciências e Artes Nacionais”, com a intenção de congregar as forças da intelectualidade brasileira, que, para o autor, estariam dispersas (OSÓRIO, 1997, p. 253). Vejamos:

Se enfraquecidos se acham, no Brasil, os processos biológicos e sociais de adaptação, a economia, o conhecimento, a religião, a moral, a estética, o direito, a política, fortaleçamos todos eles para que funcionem na defesa, na independência e na fortuna da Pátria, defendido o encanto e a força da língua que canta em nossos lábios (OSÓRIO, 1997, p. 255).

A estética foi considerada um dentre outros processos biológicos e sociais de adaptação que, a partir da atuação da intelectualidade brasileira, precisariam ser fortalecidos para o bem da Pátria. A sequência do texto nos sugere o que pode ser a contribuição específica da estética como processo de adaptação importante ao projeto patriótico descrito:

E se a contemplação íntima e assídua da natureza brasileira, aliada a visão dos tempos e as prefigurações do porvir, despertar nos talentos poéticos ações reflexas e inspirar obras de valor, na música brasileira modularão as **emoções superiores que a estesia lírica transfigura**, e a emanação da mesma natureza física e moral saberão infundir as artes plásticas sem rasgarem as páginas das nossas ritmadas fases sociais. (OSÓRIO, 1997, p. 255, grifos nossos).

Osório indicou que a “estesia” e as “emoções superiores” seriam expressas nas obras de arte se motivadas pela contemplação da natureza brasileira e aliadas a uma compreensão correta do andamento das fases sociais do País. Na lógica eugênica do autor, a natureza brasileira é correspondente à natureza física e moral dos brasileiros, que também está vinculada a uma destinação social; e a estesia que os artistas podem expressar e transmitir pela obra de arte fortalece esse conjunto funcional, contribuindo para a união da Pátria. De acordo com Martins (2017, p. 61), para a constituição de uma identidade nacional, Osório fundamentava-se na “fórmula das três raças”, atualizada pelo cientificismo positivista. Schwarcz (2020, p. 152) observa que tal compreensão correlacionava o desenvolvimento do País ao aperfeiçoamento específico e distinto das três raças que compunham o Brasil, e, nessa fórmula, as populações negras eram consideradas um fator de atraso da civilização. Em um

determinado viés, a interpretação produzida era a de que as três raças formadoras deveriam conviver em ordem e respeitando as hierarquias das desigualdades biológicas, para garantia do progresso e união nacional (SCHWARCZ, 2020, p. 180).

Num outro texto, intitulado “Outros Fatores”, Osório (1997, p. 262), fazendo alusão a Alberto Torres<sup>51</sup>, afirmou que “a emoção estética da Pátria, modernamente, se representa numa imagem primaveril” a ser “conduzida pela esperança” (OSÓRIO, 1997, p. 263). A evocação de Osório pela “emoção estética da Pátria” ocorreu em meio à defesa da formação do que denominou de “Arcas das tradições mais puras do Brasil”, definidas a seguir:

*Arcas das Tradições mais Puras do Brasil* seriam as agremiações em que se federassem no País as sociedades comemorativas das datas nacionais e dos grandes arquétipos brasileiros, etc, mantenedoras do rito da Pátria, sem bairrismos vesgos, cultuando o espetáculo das forças conscientes e subconscientes da nossa alma de povo, projetada no espaço e no tempo (OSÓRIO, 1997, p. 262, grifos do autor).

A estética é assim submetida ao culto cívico, para o fim de formar uma união nacional por emoções compartilhadas em momentos comemorativos. Notamos que, no texto de Osório (1997), não só a estética, mas também saberes de naturezas diversas foram orientados para o desenvolvimento do patriotismo e nacionalismo, com a preocupação de formação da unidade nacional a ser conduzida pelas elites. E, para o autor, essa união da população brasileira ocorreria pela uniformização, pela homogeneização de sentimentos e emoções, pelo apagamento das diferenças, uma vez que regionalismos deveriam ser superados, e a pureza das tradições deveria ser ressaltada.

O viés nacionalista apareceu em vários outros autores, conforme pudemos verificar, pois essa era a tônica do projeto de renovação pedagógica formulado na A.B.E. A historiografia (CARVALHO, 1998; ROCHA, 2004; NAGLE, 2009) demonstra que o período foi fértil para o desenvolvimento de ideais nacionalistas e patrióticos no Brasil, mas que, no âmbito educacional, essas ideias se desdobraram em diferenciadas direções. No projeto de Osório (1997), assim como no de Xavier (1997), por estar relacionada aos sentimentos e emoções, a estética foi planejada como uma dimensão possível para a integração nacional

---

<sup>51</sup> Na construção de ideais nacionalistas no Brasil, a atuação de Alberto Torres (1868–1917) foi muito significativa, por exemplo, com seu trabalho intitulado “O Problema Nacional Brasileiro”, publicado em 1914 (NAGLE, 2009, p. 57). Segundo Lemos (2001), Alberto Torres foi um expoente do pensamento ruralista brasileiro, era nacionalista, defendia o fortalecimento do Executivo e convocava os intelectuais a participarem da organização da sociedade. A autora salienta que suas ideias despertaram adesão limitada enquanto esteve vivo; mas, nas décadas de 1920 e 1930, foram incorporadas por correntes intelectuais situadas em posições variadas no espectro político nacional.

pela homogeneização, e a intelectualidade brasileira, apresentada como a responsável por selecionar o que serviria de referência para esta união.

Carvalho (1998) afirma que um dos grupos atuantes na A.B.E. tinha um projeto nacionalista católico, e, nele, caberia às elites distinguir nas tradições e nos costumes populares o que deveria ser eliminado e o que, por representar a verdadeira essência da consciência nacional, precisaria ser resgatado e convertido em dogma. O catolicismo era identificado como um traço essencial dos brasileiros e tido como a força moral e religiosa de coesão da Nação, alçado assim a núcleo do sentimento patriótico a ser fortalecido pela escola (CARVALHO, 1998, p. 43). Para esse grupo, a educação configurava-se como um processo de tutela e disciplinarização do povo, e o problema da participação política popular só seria resolvido na utopia da sociedade completamente moralizada (ROCHA, 2004, p. 139). Assim, animados por uma representação teológica do mundo, pensavam ser a religião o único recurso para fixar as fronteiras entre o bem e o mal, a verdade e a mentira, o real e o imaginário (MONARCHA, 2009, p. 123).

A tese de número 25, “O teatro e sua influência na educação”, escrita por Decio Lyra da Silva<sup>52</sup>, também mencionou o tema da educação estética e esteve mais próxima dos propósitos do grupo católico. Uma das conclusões da tese foi a seguinte: “Encarado no seu tríplice aspecto – da educação moral, da educação estética e do desenvolvimento da cultura geral –, deve ser o teatro no Brasil aproveitado como auxiliar precioso na formação da consciência nacional.” (SILVA, 1997, p. 142) [1927]. É interessante como o autor interpreta o funcionamento do teatro, os mecanismos envolvidos na interação do público com os atores, que é o que o tornaria precioso para a formação da consciência nacional. Vejamos:

O teatro explora paixões, e essas são eminentemente contagiosas. É sabido que um ator, preso em cena de um acesso de fúria, provoca nos espectadores um abalo a que apenas escapam os de maior energia nervosa. Esse abalo que se propaga, que se generaliza, atinge o máximo quando, sob a influência de um ator de mérito, toda a atmosfera da sala se carrega de um estado análogo ao daquele homem – verdadeiro condensador de fluido não elétrico, senão nervoso, que num dado momento se descarrega. (SILVA, 1997, p. 135).

Ao longo do texto, o autor argumentou que o teatro influencia os costumes e que ele estava funcionando como um elemento de perversão, de corrupção dos valores da família, de incentivo ao adultério e ao amor livre; mas, se modificado, poderia ter uma função educativa importante. O autor dedica grande parte da tese defendendo que o teatro poderia servir como

---

<sup>52</sup> Decio Lyra da Silva pertencia aos quadros da Escola Normal Wenceslau Braz – Rio de Janeiro, DF (SILVA, 1997, p. 135).

instrumento para moralização dos costumes, e, já na parte final, aborda o tema da educação estética, conforme podemos constatar:

Quanto ao lado estético da questão, uma série há de coisas dentro de um bom teatro, superiormente dirigido, que apuram, senão fazem nascer, o bom gosto de quem o frequenta. Um teatro verdadeiramente digno desse nome – e por tal compreende-se desde o edifício até a encenação – subentende estilo, bom gosto, um ambiente, em suma, em que o espírito se possa deleitar, educando-se, apurando-se. (SILVA, 1997, p. 142).

O argumento é o de que o “lado estético”, referente às preocupações com o apuro do gosto, com a percepção do belo e com as possibilidades de deleite, não necessariamente atrapalharia o caráter moralizador que se pretendia dar ao teatro. Estética e educação poderiam se harmonizar, desde que houvesse da parte do escritor uma nítida compreensão do “papel social do teatro” (SILVA, 1997, p. 141). As peças adequadas para atender a esse papel seriam as que contemplassem assuntos como a gratidão, a honra, a consciência do dever, o culto da família, a honestidade, a moralidade (SILVA, 1997, p. 141), pois, para o autor, “(...) o mal está justamente nesse teatro que não moraliza, que não eleva, que não instrui, antes corrompe e degrada sem instruir!” (SILVA, 1997, p. 139). Silva (1997, p. 141) defendeu que o teatro poderia “divertir educando”, mas o riso que ele deveria despertar seria um inteligente e próprio dos espíritos educados no trato das finas letras e na contemplação das obras de arte, apresentado pelo autor em contraste com outro tipo de riso, conforme explicação a seguir: “Mui longe disso, porém, é o riso grosseiro que apenas traduz uma solicitação aos instintos inferiores do indivíduo; é a gargalhada alvar, grosseira, quase animal” (SILVA, 1997, p. 140).

Depreendemos que a proposta do autor de fazer do teatro uma oportunidade para a educação estética e moral se traduz em uma forma de moralizar a sociedade segundo determinados valores. E a intensidade das manifestações corporais, a liberação do corpo, a liberdade na expressão das sensações e emoções não são condizentes com esses valores. Ele admite o riso, mas somente aquele elegante, contido, equilibrado, superior.

O autor separa dois tipos de teatro, o “teatro-indústria” e o “teatro-arte”; o primeiro dá vazão àqueles “instintos inferiores”; o outro colabora para a educação moral da sociedade:

No dia em que, em vez de descer ao nível do público, fizer o teatro, ao contrário, com que o público se eleve até ele; quando o teatro-arte substituir o teatro-indústria e já se não "fabricarem" peças, como atualmente, de então em diante poderá exercer eficazmente na sociedade sua alta missão educativa (SILVA, 1997, p. 140).



Segundo Silva (1997, p. 141), no “teatro-indústria” a produção não é por inspiração, e, sim, por encomenda, por demanda, acabando por oferecer às pessoas peças sem moral e quase sempre sem ideias e sem gramática. Assim, o autor denuncia que o teatro-indústria se configura como um simples passatempo, que atende às demandas de consumo de um público deseducado, agravando a perversão social já observada em toda parte.

É interessante notarmos a referência negativa que Silva (1997) atribui à industrialização, para defender um teatro-arte, referência esta aparentemente oposta ao entendimento de Sampaio (1997), para quem a difusão da educação estética se justificava, dentre outros, por um critério econômico de Estado, de produção e consumo em massa. Mas, a despeito da divergência identificada, os estudos de Carvalho (1998, p. 169) indicam que os discursos que evocavam a necessidade de moralização dos costumes urbanos, a exemplo do de Silva (1997), não devem ser interpretados como uma resistência objetiva ao processo de industrialização. Para a autora, a condenação moralista da ação dissolvente do progresso urbano estava contribuindo para a disciplina do corpo e a do espírito, compatíveis com a organização industrial do trabalho na ordem capitalista.

Com preceitos semelhantes aos de Silva (1997), na tese número 27, intitulada “Uma palavra de atualidade”, Amélia de Rezende Martins abordou a relação entre a cultura física e a estética. Ela se apresentou na qualidade de integrante da família brasileira, alheia aos círculos dos debates pedagógicos e científicos. No entanto, segundo Carvalho (1998, p. 324), Martins estava articulada com o grupo católico da A.B.E., fazendo parte da estratégia daquele grupo, que era a de propor o ensino religioso nas escolas a partir da fala de senhoras como ela, enquanto os representantes masculinos, através de um discurso cívico, se focavam na pregação de um patriotismo que exaltava as virtudes tradicionais do catolicismo. Outra informação relevante sobre Amélia de Rezende Martins é que ela foi a idealizadora da Ação Social Brasileira, constituída em 1929, com o apoio da A.B.E., projeto esse que tinha a pretensão de identificar e acabar com a imoralidade dos costumes, e se articulava a partir da ação benemerita, da caridade (CARVALHO, 1998, p. 170).

Na Primeira Conferência Nacional de Educação, Martins (1997) [1927] afirmou que os tempos eram de bastante incentivo ao robustecimento da infância através do esporte e da ginástica, e lembrou o propagado ideal “alma sã num corpo sã”<sup>53</sup>. Porém, criticou a forma

---

<sup>53</sup> Na A.B.E., uma das formas de propagação do ideal *Mens Sana In Corpore Sano* ocorreu por meio dos diálogos mantidos com a Associação Cristã de Moços (ACM), associação esportivo-recreativa de origem norte-americana (LINHALES, 2009, p. 109).

como a cultura física estava intensamente sendo ampliada na escola e na sociedade, apontando para problemas morais, conforme destacamos a seguir:

Parece-me que o esporte moderno se por vezes cogita da saúde mais ainda visa a estética (voltamos ao paganismo) e prepara o corpo para todas as seduções... a dança... os bailados... o andar das moças... Estarei enganada? Estarei encarando a atualidade com pessimismo? A sociedade de hoje tudo abandonou pelos prazeres dos sentidos; a eles se habituou porque o mundo se encarregou de colocá-los, todos, por mais indignos que sejam, ao alcance geral. (MARTINS, 1997, p. 155).

Na argumentação da autora, a estética foi associada ao corpo e aos prazeres dos sentidos, em um quadro geral de excessiva e equivocada confiança na natureza do ser humano e conseqüente dispensa dos valores católicos. Assim, ela condenava que, sob a justificativa de não tolher os movimentos, se exigia cada vez menos roupas; e, nessa mesma esteira, fortalecia-se a ideia errônea de que o nu é o natural, por isso, não malicioso aos olhos das crianças. A estética, o corpo, a natureza e o natural, para a autora, são parte de uma dimensão que precisa ser contida, e não aperfeiçoada. Dessa forma, ela faz o alerta: “A criança começa não achando mal na nudez e acaba não achando mal em tudo quanto exige a sua natureza. A natureza é assim, a natureza não é imoral – só tem sublimidade a natureza –, e vamos atrás desses princípios a ver até onde eles nos levam” (MARTINS, 1997, p. 155). As exigências da natureza são as exigências do corpo, e a estética das danças, das ginásticas e dos esportes atenderiam a essas demandas, consideradas pela autora como imorais, apesar de serem defendidas com o argumento da ingenuidade no âmbito da modernização pedagógica.

O que a autora estava questionando era a importância ampla concedida à natureza tanto nos ideais pedagógicos da época quanto na sociedade como um todo. Segundo estudos de Soares (2016, p. 18), no início do século XX, um conjunto de atores sociais, tais como educadores, médicos, artistas, cientistas e urbanistas, contribuiu para a configuração de um ideal de vida ao ar livre, em que a natureza era concebida como fonte de recuperação de energias e regeneração do corpo. Consolidava-se a leitura de que a natureza era local de divertimento, de aventura, de práticas higiênicas, de restauração da saúde frente a novas necessidades geradas pela recente ordem urbana e industrial e, portanto, um importante dispositivo pedagógico (SOARES, 2016, p. 25). A relação entre natureza e educação do corpo era proclamada em diversos países, afirmando-se um entendimento mais profundo de que o exercício físico era natural não somente a depender da sua realização na natureza, e, sim, porque ele se inscreveria na natureza mesma do homem, reconduzindo-o para a ordem das coisas, das energias e dos fluxos vitais da vida (VILLARET, 2016, p. 81).

O posicionamento de Martins (1997) foi contrário a essa ideia em voga no âmbito da modernização pedagógica. Para ela, as famílias e a sociedade como um todo gradativamente aceitaram que tudo é natural, e o que antes era do domínio escandaloso deixou de sê-lo (MARTINS, 1997, p. 155). Na base da crítica que a autora faz à estética está o entendimento de que a educação estética teria participado dessa revalorização da natureza, do natural e do corpo como algo bom e belo. O resultado, a autora procurou escancarar: “Tudo denota a moral doentia: a moda, a pintura, a dança, o teatro, o cinema, a literatura, o jogo, a cocaína, e não preciso citar mais” (MARTINS, 1997, p. 155).

Em várias passagens do texto, a autora salientou o perigo da excitação dos sentidos: “Ensinamos os nossos meninos a bem servirem-se dos seus sentidos e, pela cidade toda, estão seus olhos a cair sobre quadros, postais, vitrinas, manequins, tudo exposto, com o maior cinismo, a exaltar-lhes a sensualidade” (MARTINS, 1997, p. 156). Observamos a mesma lógica a seguir:

Enquanto uma sociedade se deixar prender pelos sentidos, não se poderá interessar pelo que vem do espírito; enquanto não prevalecer a inteligência, dominará o sensualismo. Onde não impera o ideal, triunfa a matéria; onde morreu o ideal, a sociedade está perdida... (MARTINS, 1997, p. 158).

Os sentidos são opostos ao espírito e à inteligência, exercendo pressão contrária ao ideal social e pervertendo a sociedade; portanto, a educação deveria se incumbir da contenção dos sentidos, e não do aperfeiçoamento deles, tampouco de sua vasão, como comumente aconteceria na ginástica, nas danças, nos esportes, na educação estética, segundo a crítica de Martins (1997). A argumentação da autora leva-nos ao entendimento de que ela opunha educação estética à educação religiosa, cada uma levando à constituição de uma moral diferente, material ou espiritual, respectivamente. A noção de estética que perpassa suas ideias é algo que se encaminha para o mundano, e esta noção foi usada para fazer a crítica à modernização pedagógica em curso.

Interessante notarmos que Xavier (1997) e Silva (1997) também condenaram o mundano, o selvagem; no entanto, eles não incluíram tais características comportamentais no escopo da noção de estética, como o fez Martins (1997). Entre esses autores, a noção de estética foi tratada com significados diferentes: o primeiro, por exemplo, embasava essa noção nos ideais do belo tradicional e clássico; e Martins a situava nos corrompidos influxos mundanos. Apesar disso, os valores por eles vislumbrados para a educação eram semelhantes.

Outra tese que discutiu a estética foi a de número 50, “Considerações sobre o Ensino”, escrita por Sara Machado Busse<sup>54</sup> (1997, p. 295) [1927]. Em meio a elogios ao ensino norte-americano como um excelente modelo de saber prático, de verdadeira utilidade e de realizações, a autora faz a crítica à estética. Vejamos:

O pendor enfermeiro que predomina na classe dos novos letrados, em sua quase totalidade, e mesmo na dos homens de ciência, é para "namoro" das belezas rebuscadas do saber e dos primores da estética literária, com grave prejuízo da educação do jovem na vida prática. Os nossos compêndios vêm abarrotados desses "artefatos", desses narcóticos, que fazem, logo ao alvorecer da infância, sonhar-se com fantasias irrealizáveis em prejuízo das realidades úteis. Reflete a nossa imprensa, em sua generalidade, esta tendência – e é natural. Os jovens que a vêm ilustrar, saturados desses aromas embriagantes, fatalmente têm que deixar estilar de suas penas as lucubrações retidas em seus cérebros. É difícil vingarem, entre nós, institutos de fins de verdadeira utilidade prática, mas as academias e centros de letras vicejam vigorosamente de norte a sul do Brasil. (BUSSE, 1997, p. 302).

A autora concebeu a noção de estética em oposição à utilidade. Para ela, a educação estética ocupa-se de algo que não é útil, portanto não deveria ser uma preocupação pedagógica. Busse (1997) inscreve a estética como um excesso de erudição, algo não essencial, relativo à ilusão, prejudicial por ser embriagante e afastar as crianças das demandas da realidade.

As assertivas de Busse (1997) ratificam o apontamento dos estudos de Carvalho (1998) de que, na campanha de modernização pedagógica realizada pela A.B.E., a dimensão disciplinar foi convertida em eficiência. A autora alerta que, nos preceitos encaminhados pela Associação, os métodos ativos escolanovistas foram valorizados enquanto recursos de disciplinarização; mas, nessas ideias, “eficiência era o novo nome da disciplina” (CARVALHO, 1998, p. 346). Voltando ao que postulou Busse (1997), percebemos que a estética foi descartada pela autora justamente com a justificativa da falta de eficiência, o que, podemos interpretar, significava a ausência, na educação estética, de uma disciplina orientada para a aplicação, inexistência de pragmatismo.

A última tese da Primeira Conferência Nacional de Educação que debateu sobre estética foi a de número 70, escrita por Maria Luisa da Motta Cunha Freire<sup>55</sup>, com o título “Sobre a necessidade de prestar atenção, na escola, à educação do caráter, assim como ao cultivo da personalidade da criança”. A autora lamenta que o estudo do caráter estaria sendo

---

<sup>54</sup> Sara Machado Busse pertencia aos quadros do Grupo Escolar Xavier da Silva, da cidade de Curitiba (Paraná) (BUSSE, 1997, p. 295).

<sup>55</sup> Não foram encontradas informações sobre Maria Luisa da Motta Cunha Freire. A informação constante logo abaixo do título da tese diz apenas que ela era do Rio de Janeiro/DF.

tratado com indiferença entre os interessados em ciência e estética. Vejamos como Freire desenvolve seus argumentos:

O estudo do caráter deixa infelizmente indiferente a maior parte dos homens; não só os despreocupados de todo e qualquer problema de aperfeiçoamento, como inúmeros entre aqueles que dedicam sua vida a pesquisas científicas ou de pretensão estética! Logicamente, **não é admissível o divórcio artificial estabelecido frequentemente entre a procura da verdade, o culto apaixonado da beleza e as noções mais rudimentares do caráter!** Onde reside então a **fonte** da probidade intelectual, do desinteresse do sábio, das grandes realizações artísticas e das mais **puras emoções estéticas?** (FREIRE, 1997, p. 410, grifos nossos) [1927].

Para a autora, somente os indivíduos de caráter teriam a capacidade de sentir puras emoções estéticas, além de estarem aptos a outros nobres sentimentos e realizações; logo, preocupando-se com a formação do caráter, automaticamente a pedagogia colaboraria para o aperfeiçoamento da estética. Interessante destacar que Freire (1997), ao defender que era indevida a separação entre verdade e estética, parece evocar justamente o que Busse (1997) condenava quando argumentou que a estética deveria ser suprimida por fazer o indivíduo se desviar da realidade. Por sua vez, Martins (1997), que assim como Busse (1997) condenou a estética, o fez em salvaguarda da educação moral, elemento que também evidencia um contraste com as formulações de Freire (1997), as quais estavam justamente preocupadas com a moralidade do caráter, inclusive também em moldes cristãos, mas incluindo-se nesse argumento a estética.

A explicação para esses contrastes deve ser buscada não em intencionalidades pedagógicas distintas, e sim em diferentes leituras sobre “estética”. Ao contrário das outras duas autoras, Freire (1997) vinculava estética e religião, isto é, acreditava que as regras da beleza eram harmônicas aos ditames religiosos, eram depreendidas deles. Essa vinculação fica explícita na assertiva a seguir: “As noções isoladas do Bem, da Verdade, do Belo e da Perfeição acham-se, pela Religião, admiravelmente sintetizadas na ideia de Deus” (FREIRE, 1997, p. 415). Essa síntese levou Freire (1997) a defender a importância do “sentimento religioso” e o direito da criança a esse “precioso alimento espiritual”, considerando a lógica de que, dessa forma, aperfeiçoamentos morais e estéticos estariam garantidos.

No intuito de fazer uma síntese, retomamos a pergunta de Freire (1997, p. 410) e a remetemos ao pensamento dos autores que abordaram a estética na I Conferência Nacional de Educação, avaliando como cada um deles respondeu ao questionamento da autora, sobre “Onde reside então a fonte da probidade intelectual, do desinteresse do sábio, das grandes realizações artísticas e das mais puras emoções estéticas?” A própria autora da pergunta

responde que a fonte seria o caráter do ser humano, destacando que “O mestre que não for pessoalmente um caráter pouco ou nada alcançará”, pois a lição cristalizada no exemplo seria essencial (FREIRE, 1997, p. 412). Por sua vez, Sampaio (1997) localizou a fonte em sentimentos advindos de “regiões altíssimas das artes” e de “influência de qualquer raio luminoso”. Para Xavier (1997), a fonte era o contato com a “herança estética”, que desencadearia sentimentos inspirados no passado clássico. Osório (1997), por seu turno, via a fonte nas tradições mais puras do País e nas personalidades históricas da Pátria, ambas cultuadas como exemplares das forças conscientes e subconscientes presentes na alma do povo brasileiro. Silva (1997) entendia que a fonte seria uma “direção superior” que apura e até faz nascer o bom gosto, a depender da submissão aos valores morais tipicamente cristãos. Similar é a ideia de Martins (1997), para quem qualquer ato ou sentimento nobre só poderia advir de Deus e da prática da religião cristã. Já a tese de Busse (1997) nos leva a concluir que, para ela, a fonte das realizações dos sábios, dos artistas e das emoções estéticas não deveria ser um problema para a escola, pois a preocupação com esses “primores da estética” causaria prejuízo para a eficiência da educação. Não obstante as discordâncias sobre a relevância do assunto, ressaltamos que, para todos esses autores, excetuando-se, talvez, Sampaio (1997), a fonte dependeria significativamente de um exemplo, de Deus, da genialidade de alguns indivíduos e do espírito brilhante e excepcional do artista.

Diante do exposto, detectamos que a noção de estética foi acionada com múltiplos significados na Primeira Conferência Nacional de Educação, e que tal diversidade se refletiu em entendimentos distintos a respeito de uma educação que se propunha estética. Entretanto, essas diversificadas compreensões acerca da estética na educação não se desdobraram em projetos pedagógicos marcadamente distintos, com intencionalidades divergentes. Parece-nos que, no âmbito da Primeira Conferência Nacional da A.B.E., valorizar ou não a estética não foi algo que fizesse diferença nos fins traçados para a educação e para a escola.

Durante os anos 1931 e 1932, de acordo com vários estudos historiográficos (CURY, 1984; CARVALHO, 1994; XAVIER, 2002; VIDAL, 2013), ocorreu a ruptura entre católicos e liberais até então reunidos na A.B.E., situação que ensejou a publicação do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 expressivas personalidades do cenário educacional brasileiro. Os estudos demonstram que, com a publicação do documento, em 1932, o grupo reivindicava para si a condução do movimento de renovação educacional no País, no contexto das disputas travadas com os católicos pela direção das políticas públicas a serem implementadas via Ministério da Educação e Saúde, instituição então recentemente criada pelo governo de Getúlio Vargas.

Segundo Vidal (2013), os Pioneiros articulavam-se em torno de alguns objetivos comuns – gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação –, abraçavam um similar projeto de nação e estavam unidos por laços de amizade e solidariedade: entretanto, internamente tinham visões díspares sobre a escola e seus processos de ensino e aprendizagem, o que nos permite caracterizá-los como um grupo heterogêneo. Sobre essa heterogeneidade, a autora afirma: “os pioneiros emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional” (VIDAL, 2013, p. 580). Além da heterogeneidade ideológica que caracterizava os Pioneiros, convém demarcar a zona de consenso existente entre eles e o grupo dos católicos, que era, segundo Carvalho (1994, p. 75), o fato de ambos pensarem a escola como um mecanismo de controle social.

Em congruência com este pensamento, no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, são mencionadas a criação e a difusão de ideais estéticos no âmbito de universidades como estratégia para produzir união nacional, conforme excerto a seguir:

A organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que **cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos**, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. (Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova [1932] apud AZEVEDO, 2010, p. 57, grifos nossos).

Esta foi a única menção nominal à noção de estética no documento dos Pioneiros. No entanto, seu relator, Fernando de Azevedo, em outros textos explorou por diversas vezes a referida noção, bem como deu relevância ao tema da educação estética nas suas ponderações sobre a modernização pedagógica. Isso pode ser constatado, por exemplo, em um documento que é a transcrição e posterior publicação, em 1932, da conferência realizada em 1930 na Sociedade de Educação de São Paulo, sob a denominação de “A arte, como instrumento de educação popular na reforma”, proferida por Azevedo. Trata-se de documento pertencente a uma compilação de textos e discursos sobre a reforma de ensino que Azevedo implementou no Rio de Janeiro em 1928, quando foi Diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Consiste de uma publicação de autoria do próprio Azevedo, então ex-diretor da instrução da capital federal, com o intuito de promoção da reforma empreendida por ele próprio entre 1927 e 1930, em que avalia positivamente os resultados e o alcance de seu projeto reformador (PAULILO, 2017, p. 169). De acordo com Carvalho (1998, p. 23), por meio desse tipo de

publicação, Azevedo se autoconstituiu como o principal intérprete e protagonista do movimento de modernização educacional do período, avalista do significado de “renovação” do movimento.

Em “A arte, como instrumento de educação popular na reforma”, Azevedo afirmava:

A educação estética do povo deve começar pelo próprio ambiente da escola, em que, das linhas arquitetônicas à moldura dos jardins, da paisagem envolvente à decoração interior, tudo possa servir às sugestões da ordem e da harmonia e contribuir assim para despertar e desenvolver, na idade mais acessível e plástica, o sentido da beleza e da arte. A escola não realiza o seu fim primário, essencial e comum, de tornar sensível a alma da criança às incitações da natureza, – o nosso primeiro mestre, – da moral e da arte, senão proporcionando à mocidade das gerações novas um ambiente que seja, na sua eloquência muda, uma lição permanente de beleza, de gosto e de conforto. (AZEVEDO, 1958, p. 124) [1932].

Assim, o autor explicitava que os conteúdos da educação estética do povo deveriam ser a ordem e a harmonia, apreendidas em princípio tacitamente, isto é, desde a inserção da criança na materialidade do espaço escolar. Essa apreensão tácita seria facilitada pelo fato de a infância ser uma “idade mais acessível e plástica”, o que a qualificaria como o tempo privilegiado para a educação estética. Segundo Taborda de Oliveira (2012, p. 22), na obra de Azevedo, a natureza infantil foi caracterizada como portadora dos mesmos instintos que potencializariam a barbárie ou a civilização. Tendo-se isso em vista, a educação das crianças foi planejada como recurso para neutralização de qualquer possibilidade de revolta contra a ordem instaurada, a partir do desenvolvimento de nobres sentimentos e de uma saúde condizentes com as demandas do mundo do trabalho industrial e dos rumos de um nacionalismo ufanista. Outrossim, não é irrelevante destacarmos que, conforme salientou Veiga (2000a, p. 411), no entendimento de Azevedo, a arquitetura tradicional, que marcou as edificações de fins do século XIX, não se contradiz com as idealizações da Escola Nova, ao contrário, se apresenta como forma positiva de cultivar a personalidade da criança no bojo das tradições nacionais e nos mais altos padrões de gosto e cultura.

A ênfase na ordem e na harmonia pode ser constatada em variadas assertivas presentes no texto de Azevedo, a saber:

Nada de belo e de bom se pode estabelecer, fora do equilíbrio, da harmonia e da ordem. A arte sugere assim a moral. De uma a outra, transpõem-se as impressões e as emoções; o homem penetrado das influências serenas da beleza, sente a necessidade de pôr “a harmonia e o número”, isto é, a ordem, na sua própria conduta. Não há, pois, educação, no seu conceito mais alto, sem que, na escola, se insinue na alma das crianças a influência da beleza, e se aproveitem todas as sugestões da harmonia e da ordem, que provém da atmosfera moral dos grandes exemplos, da música, das danças e canções populares, do canto coral, das evoluções



ritmadas e de todas as coisas belas, acessíveis às crianças, pela sua simplicidade, mas em todo o caso artísticas. (AZEVEDO, 1958, p. 123).

A educação estética, portanto, teria como objetivo a introjeção satisfatória de uma ordem e de uma harmonia, conseguidas com a utilização da arte e das práticas consideradas artísticas como instrumentos. Logo, para compreendermos o sentido que Azevedo confere à educação estética, importa-nos perceber as características do que ele define como ordem e harmonia, bem como por que a arte seria o meio adequado para apreendê-las.

Podemos buscar respostas para essas indagações desde o princípio do texto em questão, em assertivas em que o autor alegou a necessidade de que todas as manifestações da arte fossem introduzidas na escola como atividades normais, defendendo a perspectiva de aparelhar a Escola Nova de todos os meios para modelar as novas gerações, em função de ideais educativos de eficiência social (AZEVEDO, 1958, p. 117-118). A função social da arte, para Azevedo (1958, p. 118), era contribuir para a adaptação do indivíduo à comunidade, pelo desenvolvimento do sentimento de sociabilidade, responsabilidade e cooperação, e por isso ela seria imprescindível à Escola Nova. A arte, assim, configurava-se como um instrumento com o qual a educação poderia interpelar a dimensão estética da existência, de forma irresistível, conforme podemos perceber nas seguintes palavras de Azevedo, referindo-se ao poder da arte para a educação: “(...) tornar as gerações novas sensíveis ao encanto espiritual das coisas delicadas; fazê-las amar, como que por instinto, todas as formas que pode revestir a beleza; atraí-las e submetê-las ao sortilégio dessa indefinível sedução que contêm as artes” (AZEVEDO, 1958, p. 118).

Conforme entende Azevedo (1958, p. 119), citando Alfred Fouillée<sup>56</sup>, os sentimentos e as sensações são o que mais divide os homens, e os gostos são tratados como pessoais; entretanto, existiriam meios para “torná-los em grande parte idênticos de indivíduo para indivíduo” (AZEVEDO, 1958, p. 119). Daí viria, para Azevedo, a importância da arte, “(...) cujo papel é estabelecer a comunidade das sensações e dos sentimentos, isto é, produzir a simpatia e a solidariedade social” (AZEVEDO, 1958, p. 119). Notamos que a operação proposta pelo autor é a de apagamento das diferenças, unificação dos gostos, uniformização dos sentimentos e sensações, logo, empobrecimento ou esvaziamento da dimensão estética dos indivíduos, para que assim sejam conseguidas a ordem e a harmonia almejadas. Azevedo (1958, p. 119) argumentou ainda que a arte se tornaria mais essencial e preponderante na escola, tanto mais se intensificassem e se colidissem os complexos e variados interesses das

---

<sup>56</sup> Alfred Fouillée (1838–1912) foi um filósofo francês que influenciou o pensamento educacional; publicou conhecida e vasta obra, entre as quais se destaca “Evolucionismo das ideias-força” (LUCAS, M., 2007).

sociedades modernas (AZEVEDO, 1958, p. 119), o que nos leva a refletir se o que o autor sugeria era que o domínio estético fosse usado como forma de diluição dos conflitos sociais e esvaziamento da política.

Na leitura que Azevedo fez do “povo” e de suas expressões artísticas, notamos algumas ênfases relacionadas à eugenia, em expansão na época, o que podemos constatar nas assertivas a seguir:

O povo requer personagem e heróis nos quais simboliza qualidades e tendências que lhe são caras. Toma por isto, da realidade, um personagem quase sempre medíocre, e o transforma em herói, em arquétipo da nacionalidade. (...) A arte popular toma da realidade os tipos, e os purifica e os sublima, emprestando-lhe todas as suas inquietações e ilusões e criando, dentro de cada país, tipos humanos inconfundíveis no qual estejam sintetizadas as **virtudes da raça**. É a arte que, extraindo do ambiente sugestivo do passado, os heróis necessários, que, em todos os países, são mais criações artísticas do que realidades históricas, colabora nesse trabalho coletivo de séculos, para dar ao povo a expressão concreta dos aspectos característicos de sua vida e a expressão simbólica do **caráter e das virtudes da raça**. Se a história e a realidade são incapazes de dar os semideuses, as figuras e os seres extraordinários, de que ele necessita, tem de cria-los com sua fantasia. É assim que, para a formação do espírito nacional, **a arte pode concorrer mais do que a própria história**. (AZEVEDO, 1958, p. 120-121, grifos nossos).

Segundo estudos de Clarice Nunes (2010, p. 373), em boa parte dos debates no âmbito da economia, da política e da cultura no Brasil do começo do século XX, a noção de raça se constituía e legitimava práticas de manutenção das desigualdades. A autora relata que, em várias expressões pedagógicas, a mensagem era a de que a virtude pode homogeneizar quase todas as diferenças. O orgulho nacional e a raça valorizada em suas virtudes foram elementos que Azevedo utilizou para defesa da presença, na escola, das artes populares, e estas, conforme pontuou o autor, estariam significativamente descoladas da realidade e até do domínio reflexivo, cognitivo, racional.

Para Carvalho (1998, p. 43-44), o entendimento desenvolvido no âmbito da renovação pedagógica era o de que as multidões são movidas pelo inconsciente e têm, portanto, uma incapacidade para refletir e raciocinar, mas acompanhada de uma grande capacidade para agir. Daí o imprescindível papel das elites como condutoras e guias das multidões; e a educação, planejada por essas elites, como processo de transferência de atitudes e valores do consciente para o inconsciente. Ainda conforme Carvalho (1998, p. 44), mobilizando o saber psicológico para fazer a leitura sobre o povo, a ideia era que os novos métodos científicos implementados com a modernização pedagógica garantiriam a formação de hábitos enraizados no inconsciente das multidões, de forma a impulsionar uma adesão um tanto

involuntária da população, o que denota o caráter autoritário da renovação educacional proposta e do seu projeto nacionalista.

Outras duas reflexões sobre a noção de estética aparecem no texto de Azevedo nas assertivas a seguir:

A educação, para se conformar com o verdadeiro sentido da vida, se tem de ser prática, ativa e dinâmica, intimamente relacionada com os problemas sociais e industriais, não poderá, porém, basear-se exclusivamente numa filosofia pragmática, de base econômica e critério estreitamente utilitário. A educação, planejada dentro da uma concepção integral da vida, deve dilatar as suas finalidades e, aplicando os resultados, aprofundar o sentido de nossas **experiências estéticas**. Pois, como a vida se reparte entre o trabalho e o recreio, entre o esforço e o prazer, a educação exige um programa amplamente construtivo, que compreenda o verdadeiro entretenimento, do ponto de vista físico e espiritual, desde a alegria dos jogos e exercícios, até o prazer das atividades e emoções artísticas. Ela deve incluir, no seu plano educativo, tudo que, elevando o espírito, possa ser utilizado para provocar alegria e tendo à compreensão da beleza, como a música, o teatro e a dança que já passaram a ocupar um lugar proeminente nas escolas primárias. (...) A reforma (...) pretendeu incorporar, no sistema de educação popular, a arte musical, teatral e coreográfica (Art. 420, sg., Reg.), com o objetivo de despertar e desenvolver o **gosto estético** nas classes populares, e, com o sentimento de solidariedade nacional, pela consciência e cultura da arte popular, nas suas origens e nas várias expressões, o sentimento de solidariedade humana. (AZEVEDO, 1958, p. 127, grifos nossos).

Percebemos que a dimensão estética foi relacionada com o tempo de lazer, considerando a divisão característica das sociedades capitalistas, entre o tempo de trabalho, labuta, esforço, intercalado com momentos de descanso, dedicados à reposição de energias. Segundo Nogueira (2020, p. 169), intentando instituir uma moralidade meritocrática, Azevedo movia-se pela ideia de otimização da cultura, de forma que sua orientação liberal era redefinida do clássico individualismo para o coletivismo funcionalista. Assim, seu projeto educacional presumia que as elites assumiriam a direção das ricas manifestações artísticas das classes populares, para assim alinhá-las ao progresso nacional previamente definido. Para tanto, a cultura popular precisava refletir determinados valores, pois as representações dramáticas, a música e os bailados, segundo Azevedo, poderiam ser aproveitados como instrumentos da educação popular, desde que contribuíssem para a “exaltação das virtudes viris, das forças construtivas, da abnegação, da disciplina e do espírito de sociabilidade e cooperação” (AZEVEDO, 1958, p. 128). A educação física também foi incluída: “A reforma, instituindo a educação física, obrigatória em todas as escolas públicas, teve também em vista, entre os fins que lhe atribuiu, higiênicos e morais, pô-la à serviço dos ideais estéticos” (AZEVEDO, 1958, p. 130).

Azevedo (1958, p. 130) finaliza seu texto afirmando que, embora a Escola Nova, como uma atribuição essencial, tenha se incumbido da tarefa da educação artística das massas

populares, esta é uma obra de cooperação social, que exige nexos de solidariedade entre os educadores, os artistas, a indústria, a escola e todas as demais forças construtivas da coletividade. Assim, para o autor, a educação estética do povo seria um problema político de interesse coletivo, mas especialmente de interesse de uma determinada classe, como sugerido na interrogação a seguir: “Numa democracia social em que é o número que faz a lei, os escritores e os artistas, a elite, em suma, não deve ser a primeira interessada na cultura da multidão?” (AZEVEDO, 1958, p. 130-131).

A última frase de Azevedo, que tem como interlocutores os “mestres-poetas de hoje, que o Estado investiu de uma missão social”, sintetiza as motivações da educação estética e o papel exercido pelas elites nesta educação:

E se conseguirdes que haja, cada dia, na alma de cada aluno, uma ressonância de vossa vibração de prazer ante a harmonia, o belo e o justo contra a desordem, a grosseria e a injustiça, tereis contribuído cada dia para espalhar, em torno de vós, um pouco de alegria, – que é ainda a melhor maneira de construir a própria felicidade, – para lançar no povo em seu benefício e com a sua colaboração, uma escola nova com ideais eternos. (AZEVEDO, 1958, p. 131).

Entre elite e povo, traça-se uma relação em que a primeira emana racionalidade, e o segundo capta sensivelmente os preceitos racionais irradiados, repetindo-os irrefletidamente. O tensionamento entre conhecimento racional e conhecimento sensível, característico da noção de estética, é expresso na relação elite-povo, sendo a elite a portadora da razão, enquanto no povo tudo é sensibilidade confusa, desordenada.

Em suma, Azevedo (1958) apresentou a arte como um alicerce da Escola Nova, uma forma de garantir suas pretensões mais caras e valorizadas, o cerne de boa parte das novidades apregoadas, porque, por meio dela, a educação interpelaria a dimensão estética da existência, que seria a chave para o estabelecimento da integração social necessária à Nação. Daí procede a importância da educação estética em seu programa, pois, desta iniciativa, presumia-se a produção de simpatia e solidariedade pelo estabelecimento de uma comunidade de sensações e de sentimentos, garantindo o fortalecimento da unidade nacional.

Parece-nos importante destacar que a diversidade artístico/cultural do povo figurava na obra de Azevedo com um caráter ambivalente, pois, ao mesmo tempo que era valorizada como uma riqueza nacional, era encarada como um problema na medida em que obstava a formação de consensos. Na sua perspectiva funcionalista da cultura popular, Azevedo, por vezes, utilizou a noção de estética não como uma forma de demarcar um comum da vida preservando a heterogeneidade, e, sim, para traçar estratégias de união pelo apagamento das

individualidades, pela suplantação da diversidade e para evitar que as diferenças concretas entre os homens viessem à tona.

Outra abordagem da educação estética pode ser encontrada em publicações de Cecília Meirelles, expressiva artista brasileira, autora de vários gêneros literários, além de educadora e signatária do Manifesto dos Pioneiros (LOBO, 2010). Entre junho de 1930 até janeiro de 1933, Meirelles foi responsável pela direção da coluna “Páginas da Educação”, do *Diário de Notícias do Rio de Janeiro*, e, nessas publicações, a educação estética foi temática recorrente (NASCIMENTO SILVA, 2018).

Não obstante o apoio público e notório que Meirelles concedeu a Fernando de Azevedo, inclusive reservando um amplo espaço nas “Páginas da Educação” para a promoção de suas ideias e proposições pedagógicas (LOBO, 2010, p. 40), acreditamos que é possível perceber nas publicações da educadora ênfases alternativas que não parecem irrisórias. Segundo estudos de Nascimento Silva (2018, p. 119), naquelas páginas sob a direção de Meirelles, predominava o entendimento de que a educação estética na infância estaria relacionada à própria formação humana e a indicação de que as variadas expressões artísticas deveriam compor o currículo escolar com o propósito de se educar a sensibilidade das crianças. É o que podemos perceber, por exemplo, no comentário a seguir, de autoria de Meirelles, publicado nas “Páginas da Educação”:

O ensino musical faz parte da educação estética, e constitui um dos pontos mais importantes da formação de um povo. No que diz respeito, porém, às relações entre a música e a vida andam por aí muitas noções errôneas, aéreas, que revelam falta de profundidade no pensamento dos que têm refletido sobre isso, – muitas vezes, professores da especialidade e profissionais. Ainda há pouco, uma revista musical queixava-se do desinteresse do público pelos concertos, como se a obrigatoriedade de comparecimento a esses concertos é que constituísse o ponto importante do assunto... Em primeiro lugar, cumpre saber que o povo, indo ou não indo à concertos, nem por isso deixa de se interessar pela música, não porque ela esteja classificada no número das belas-artes, coisa secundária, no caso, mas porque ela corresponde a uma atividade subjetiva, porque é um interesse humano, – e isso, sim, é que é realmente grande e importante. A educação musical deve tender a despertar e a desenvolver a capacidade musical dos alunos, como se desenvolvem todas as outras faculdades do espírito. Não com o intuito de os fazer compositores célebres, nem candidatos à prêmios de viagem, mas com a singela preocupação de lhes fornecer um meio de se exprimem, como o ensino da língua, do desenho, da dança... Depois de se saber exprimir, e de saber compreender, então é que o povo pode assistir a concertos, se quiser... Isso de lastimar a cada instante a ausência do público a essas sessões musicais, faz pensar até que se quer a educação de música para obter assistência numerosa. Não é possível pensar mais com esse atraso. O que se quer é formar as criaturas, integralmente, desenvolvendo-lhes todas as possibilidades humanas. (MEIRELLES, 1931a, p. 6)

O comentário da autora denota uma posição crítica e antielitista ao defender o pressuposto da atividade racional presente na totalidade das pessoas, e uma fé nas possibilidades de emancipação pela educação musical. Em outra publicação do mesmo jornal, Meirelles defendia: “O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança” (MEIRELLES, 1930, p. 7). A educadora mostrava-se otimista quanto às possibilidades educativas existentes via dimensão estética e, conforme podemos apreciar no seguinte comentário publicado por ela também nas “Páginas da Educação”, Meirelles possuía uma compreensão dialética acerca dessa dimensão:

A educação estética está, por sua vez, em direta ligação com as coisas circundantes, – e em tudo não seremos talvez senão repercussões de todas as outras coisas que em redor de nós estacionam ou se agitam, sensíveis também, por sua vez, aos efeitos da nossa voluntária e involuntária repercussão. (MEIRELLES, 1931b, p. 6).

Além do tema da educação estética, Cecília Meirelles abordou tantos outros, a saber, infância, conceito de liberdade, Escola Nova, Revolução de 1930, combate ao ensino religioso nas escolas públicas; e, assim, sem se omitir sobre questões então consideradas polêmicas, colocou-se na linha de frente da disputa travada com os católicos pelo controle das políticas públicas educacionais (MORAES, J., 2016, p. 744). A partir de 1930, principalmente frente ao revigoramento da relação Igreja/Estado, Meirelles aos poucos passou de admiradora da Revolução que culminou com Getúlio Vargas no poder para crítica dos caminhos tomados, na tentativa de influenciar os rumos do movimento (MORAES, J., 2016, p. 746). Nesse contexto em que ganhava espaço nas políticas públicas a interpretação de que a crise nacional ocorria em decorrência da ruptura da moral com a religião (CURY, 1984), as ideias sobre educação estética expressas nas “Páginas da Educação” sob a direção de Cecília Meirelles ensejavam outra leitura e outras soluções para os problemas nacionais e fortaleciam a luta contra os preceitos católicos na educação.

Diante do exposto, assim como ocorrido mais amplamente na sociedade, notamos, no debate pedagógico, a partir das formulações sobre educação estética, reflexos da crise do ideal da Ilustração e da utopia criativa, bem como tentativas de reelaboração dessas idealizações. Nesse contexto, foi possível perceber múltiplos sentidos conferidos à educação estética no debate pedagógico nacional, mesmo no interior dos grupos católicos e liberais, tanto nos momentos em que conviveram pacificamente quanto quando estiveram em situação de litígio.

Entretanto, essa polissemia de significados não parece ter se desdobrado em múltiplos projetos efetivamente distintos e opostos para a educação, e nada indica que tenha representado embargos incisivos e amplos para conciliações.

### **3.2 A educação estética no debate pedagógico em Minas Gerais: entre a valorização e a vulgarização**

Evidentemente que as discussões em Minas Gerais estiveram afinadas com o debate nacional, ou seja, elas integraram os esforços de difundir a educação estética no âmbito da renovação educacional do período. Nesta seção, focamo-nos nos debates sobre educação estética ocorridos em Minas Gerais, procurando demonstrar que eles também foram polissêmicos, de um lado, valorizando a temática, e, de outro, vulgarizando-a. Buscamos identificar, em âmbito estadual, as concepções, prescrições e práticas pedagógicas que foram pautadas pelo argumento da educação estética, primeiramente em leis e decretos referentes à política pública educacional, e, depois, no debate pedagógico, tanto em orientações mais amplas sobre pedagogia e educação quanto em proposições relativas a conteúdos específicos, a saber, educação moral e cívica, canto/música, desenho, trabalhos manuais, leitura e educação física, além de práticas interdisciplinares.

Começando pela legislação referente ao ensino, parece-nos importante destacar brevemente a presença da educação estética em reformas estaduais anteriores às ocorridas no período que estudamos, de modo a reforçar que essa não era uma proposição inédita. No ano de 1906, ocorreu uma ampla reforma na legislação do ensino primário e normal em Minas Gerais, a primeira animada pelo ideal republicano, conhecida como Reforma João Pinheiro, que, segundo Faria Filho (1996, p. 101), refletia a tentativa de instauração de uma nova cultura escolar, distanciada da cultura da população, porque pretendia justamente modificá-la. O autor explica que era observado, no período, um progressivo abandono de um tipo de escola muito próxima da cultura da população, em que o saber escolarizado coincidia com aquele do mestre, que na maior parte das vezes era integrante do mesmo grupo social dos alunos. Faria Filho (2012, p. 103) salienta que essa escola, em vias de abandono, estava imersa na cultura das populações atendidas e, portanto, não objetivava mudar seus costumes e sensibilidades, enquanto a modificação que se processava era na direção de imbuir a escola da tarefa de transformação cultural, e isso era expresso até mesmo na proclamada, embora raramente cumprida, intenção de integrar as crianças pobres nas políticas públicas de ensino.

Reflexo desse contexto, o Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, referente à Reforma João Pinheiro, ao versar sobre o ensino normal, destacava: “Atendendo à importância da educação estética, o ensino da música e do desenho será dado com todo o esmero durante todo o curso normal” (MINAS GERAIS, 1906, p. 7). Sobre esse ensino, o Decreto detalhava:

O ensino da música e do desenho será feito com particular esmero, devendo o programa abranger: a) em relação à música, teoria elementar musical, caligrafia musical, solfejos, ditados, exercícios de acordes, solfejos a duas partes, pronúncia, exercícios a três partes com texto e transposição, cursos de conjunto vocal, exercícios de vocalização fáceis, exercícios de articulação e pronúncia italiana, trechos de cantos fáceis dos melhores autores, exercícios de leitura à primeira vista, canto coral, execução de coros antigos e modernos, dos gêneros sacro e profano; b) em relação ao desenho, além do desenho linear mais ou menos completo, o desenho a mão livre, fornecendo-se esclarecimentos e regras para o conhecimento e execução do desenho, educando o gosto artístico e despertando o gênio inventivo. Ideias do claro e escuro e das variedades do desenho artístico, fazendo desenhar ao natural sem imitações servis e dando regras sobre o melhor modo de aproveitar e de dispor a luz. Sombras. Efeitos de luz direta e de luz refletida. Perspectiva. Natureza morta e viva. (MINAS GERAIS, 1906, p. 177).

Como podemos perceber, a demanda por educação estética em Minas Gerais, já nos idos de 1906, esteve diretamente associada ao ensino do desenho e da música, e foi inspirada no ideal da Ilustração e da utopia criativa, com um acento na aquisição de uma cultura erudita e superior, por parte dos professores a serem formados na escola normal para atuação no ensino primário. Assim, a educação estética era prevista para os professores como parte dos investimentos republicanos de instauração de uma nova cultura para as escolas, diferente daquela anterior, que se confundia com a cultura popular. A instituição dos Grupos Escolares, ocorrida na Reforma João Pinheiro, pretendia levar as escolas “dos pardieiros aos palácios” (FARIA FILHO, 1996), e a educação estética, inserida no conjunto dessa proposta, compunha as iniciativas para uma modificação da sociedade, uma transformação das sensibilidades, tendo como referência uma cultura que seria superior àquela da população.

Nas décadas de 1920 e 1930, vários decretos foram publicados visando à regulamentação do ensino no estado, segundo Rita de Cassia Souza (2002, p. 16), fundamentalmente decorridos de duas reformas propostas no período – uma realizada em 1925, no governo de Fernando Mello Vianna, e outra, mais ampla e que vigoraria por mais tempo, em 1927, referente ao governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que tinha como Secretário do Interior Francisco Campos, político responsável pela reforma.



Consultamos a legislação referente à reforma de 1925<sup>57</sup> e constatamos o uso do termo “estética” no Decreto nº 6.832 de 20 de março de 1925, que prescrevia um novo Programa para as Escolas Normais, isto é, dispunha sobre a formação de professores. A recomendação nele prevista foi a seguinte: “Para a cultura estética dos alunos, o professor, desde que disponha de material apropriado, fará em aula a exposição de boas cópias de artistas consagrados, nacionais e estrangeiros, acompanhando a exposição de uma ligeira crítica artística” (MINAS GERAIS, 1925, p. 269). Percebemos, nessa indicação, a continuidade dos empenhos para a elevação cultural dos docentes, sendo as consagradas obras de arte um meio para tal. “Cultura estética”, nesse caso, parece estar diretamente associada à aquisição de conhecimentos sobre o que foi produzido e validado no campo artístico. Destacamos ainda que essa “cultura estética”, que deveria ser adquirida, estava relacionada a um certo tipo de nacionalismo, pois nos parece que se tratava de incluir a produção nacional entre as consagradas internacionalmente, de forma a demarcar que no Brasil também despontavam obras artísticas que contribuíam para o incremento da “cultura estética” da humanidade.

No mesmo decreto, nas diretrizes contidas na chamada “Pedagogia e Psicologia Infantil”, podemos ler:

Da afetividade: breves noções de psicologia dos sentimentos. Da afetividade na infância: emoções e sentimentos. Medo. Cólera. Egoísmo. Crueldade. Primeiras manifestações da personalidade. Sentimentos superiores: religioso, estético, cívico ... sua evolução. Ideias e interesses próprios a cada idade. Aplicações pedagógicas. (MINAS GERAIS, 1925, p. 299).

Observamos que o “estético” era um tipo de sentimento que seria superior e igualado, nessa superioridade, ao religioso e ao cívico, de forma a demarcar a necessidade de ensinar e aprender um saber sintonizado com um sentir. A educação estética, nesse decreto, permanecia atrelada ao ideal da Ilustração e utopia criativa, com o incremento de que, além de uma cultura erudita, se enfatizava um sentir superior. Percebemos, portanto, continuidades em relação aos ideais fixados desde a legislação de 1906, que também previam uma modificação da sociedade e transformação das sensibilidades das populações, com referência na superioridade de uma “cultura estética” dominada pelos professores por meio do ensino que receberiam nas escolas normais.

---

<sup>57</sup> Essa legislação é composta por: Decreto nº 6.655 de 19 de agosto de 1924, que regulamentava o Ensino Primário; Decreto nº 6.758 de 1º de janeiro de 1925, que dispunha sobre o Programa do Ensino Primário; Decreto nº 6.831 de 20 de março de 1925, que regulamentava o ensino nas Escolas Normais; e Decreto nº 6.832 de 20 de março de 1925, que prescrevia um novo Programa para as Escolas Normais (SOUZA, 2002, p. 15).

A reforma de 1927, conhecida como Reforma Francisco Campos, pretendia uma renovação da educação e, para tanto, ampliou o ideário da Escola Nova na política pública estadual. Mas o estado de Minas Gerais não estava isolado nessa renovação pedagógica embasada em preceitos escolanovistas, pois a reforma estadual dialogava com o debate nacional. A escola renovada, segundo Vidal (2010, p. 498), aspirava à incorporação de toda a população, como forma de disseminação de valores consoantes aos apelos da nova sociedade moderna; portanto, deveria ser fundamentada no trabalho produtivo e eficaz, sintonizada com a velocidade das transformações, com a otimização de tempos e movimentos realizada a partir da interiorização de normas e comportamentos, e com a valorização da psicologia experimental para dar suporte à cientificidade da pedagogia. Segundo a autora, na organização das práticas escolares, aprofundava-se a perspectiva do ensino intuitivo, observado desde fins do século anterior, de modo que um ensino ativo se afirmava: “Deslocado do ‘ouvir’ para o ‘ver’, agora o ensino associava ‘ver’ a ‘fazer’” (VIDAL, 2010, p. 498).

Na legislação referente à Reforma Francisco Campos<sup>58</sup>, constatamos que a preocupação com a “cultura estética” dos docentes não foi um aspecto destacado; supomos que foi preterida por conhecimentos científicos, então proclamados para a formação dos professores. Nos quatro decretos que compõem a regulamentação do ensino normal, não houve qualquer menção a uma “cultura estética”, tampouco a observamos nos dois decretos relativos à Escola de Aperfeiçoamento, instituição criada em 1929 para fins de formação de professoras sob a égide da concepção pedagógica escolanovista, compondo as iniciativas previstas com a Reforma Francisco Campos (KULESZA, 2019, p. 13).

Verificamos o termo “estética”, entretanto, no Decreto n.º 8.094 de dezembro de 1927, que aprovava os Programas do Ensino Primário, nas instruções a serem observadas nos programas de desenho. Vejamos:

É preciso preferir a multiplicidade dos exemplos aos acabamentos minuciosos, mesmo no desenho decorativo, por isso que a finalidade está na concepção, no aproveitamento e aplicação do motivo, não importando como trabalho pedagógico a sua repetição em longas séries. O desenho é o melhor veículo do bom gosto, e deve

---

<sup>58</sup> Essa legislação é composta por: Decreto n.º 7.970-A de 15/10/1927, que regulamentava o Ensino Primário; Decreto n.º 8.094 de 22/12/1927, que publicava os Programas do Ensino Primário; Decreto-lei n.º 8.162 de 20/01/1928, constando o Regulamento do Ensino Normal; Decreto-lei n.º 8.225 de 11/02/1928, referente ao Programa do Ensino Normal; Decreto-lei n.º 8.987 de 22/02/1929, que publicava o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento; Decreto n.º 8.949 de 25/01/1929, que fazia modificações no Regulamento do Ensino Normal; Decreto n.º 9.450 de 18/02/1930, aprovando o Regulamento do Ensino Normal, revisto e modificado; e Decreto n.º 9.653 de 30/08/1930, aprovando um novo Regulamento para a Escola de Aperfeiçoamento (SOUZA, 2002, p. 19).

ser aproveitado como elemento principal de educação estética (MINAS GERAIS, 1927, p. 1.589).

Observamos, novamente, continuidades em relação a regulamentações pregressas: o desenho foi de novo destacado como um importante fator da educação estética, e, além disso, a postulação da aquisição de um “bom gosto” resgata a ideia de um saber que é sentido. No entanto, agora prevista no âmbito do ensino primário, não mais a educação estética era destacada como meio de transmissão de uma cultura superior porque erudita.

Após 1930, de acordo com Júnior e Guimarães (2019, p. 158), durante o governo de Getúlio Vargas e com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ocorreu a centralização das diretrizes para a educação no País, e as legislações se tornaram mais esparsas. Nos estados, as Assembleias Legislativas foram fechadas, e a regulamentação do ensino ficou a cargo das então fundadas Secretarias da Educação e Saúde Públicas, que deveriam observar as diretrizes nacionais (JÚNIOR; GUIMARÃES, 2019, p. 220). Na publicação do Decreto n.º 10.392 de 1932, que aprovava o programa de metodologia para as Escolas Normais, entre as finalidades da rubrica ou disciplina escolar “Educação Física”, identificamos “a educação estética e os bailados clássicos” (MINAS GERAIS, 1932, p. 574). Constatamos, portanto, uma ampliação das práticas embasadas com o argumento da educação estética, uma vez que na legislação de 1906 ela foi relacionada com o ensino do desenho e da música/canto; já nas décadas de 1920 e 1930, tornou-se relativa a questões de pedagogia e psicologia infantil e posteriormente abrangeu o programa da educação física.

Anos depois, no Decreto n.º 887 de 1937, que aprovava o programa da Escola de Aperfeiçoamento, nas “Necessidades, valores, fins dos Trabalhos Manuais e Desenho no curso primário”, havia, entre uma série de pontos a serem observados, “o bom gosto, a educação estética da criança” (MINAS GERAIS, 1937, p. 255). E, na sequência:

Maior desenvolvimento da cultura artística da professora, por meio de estudos e palestras sobre as diversas artes. (...). Estas palestras têm o fim de educar o gosto estético das professoras, dilatar-lhes os conhecimentos sobre as artes, mostrando-lhes o desenvolvimento do espírito humano, o seu progresso expresso na elevação de seus sentimentos e de seus ideais através da beleza nas artes: mostrar-lhes o desenvolvimento das mesmas, de acordo com a evolução da raça humana, estudando-as desde os tempos pré-históricos até as civilizações clássicas e na atualidade. Formar nas professoras o amor pelo belo, o desejo de transmiti-lo a seus alunos, por ser isto, além de grande fator educativo, um dos melhores meios de elevação moral. (MINAS GERAIS, 1937, p. 256).

Observamos que o gosto e o sentimento foram fundamentações para a educação estética em várias das regulamentações citadas e que, sem prejuízo deles, no decreto de 1937,

novas ênfases apareceram, tais como a “evolução da raça” e a “elevação moral”. Nesse decreto, podemos observar a valorização de uma tradição, expressa na intenção de resgatar um suposto processo histórico e progressivo de compreensão da beleza na produção artística da humanidade, como forma de consolidar o amor pelo belo e educar o “gosto estético”. Segundo Nunes (2010, p. 395), nas reformas da instrução pública das décadas de 1920 e 1930, o tradicional e o moderno não somente se opunham, mas também foram complementares entre si, de forma que, naquele contexto, o moderno comumente era a expressão daquilo que avança, daquilo que tem o tempo a seu favor, e, nessa característica, notamos uma relação com a tradição. No decreto de 1937, é notório que a educação do “gosto estético” se vinculava ao conhecimento de uma tradição iniciada desde “tempos pré-históricos”, passando pelas “civilizações clássicas” e chegando à atualidade, perpetuando-se, portanto, com a simples e natural passagem do tempo. Segundo Vidal e Faria Filho (2002, p. 31), uma característica acentuada nas reformas mineiras foi a de não propor uma ruptura com a tradição e o passado educacional, mas buscar afirmar a renovação dentro da tradição. Embora tenha sido uma característica marcante da reforma mineira, essa inclusão da tradição na renovação não foi um viés despontado exclusivamente em Minas Gerais, como pudemos observar nos debates ocorridos na Primeira Conferência Nacional da A.B.E., quando diferentes sujeitos se arvoraram em defesa das tradições.

Considerando toda a legislação consultada, percebemos novas práticas relacionadas à educação estética; além do desenho e do canto/música, a educação física e os trabalhos manuais a compuseram. Notamos também a vinculação com um “bom gosto”, frequentemente relacionado com a incorporação de padrões tradicionais de beleza. Ainda, enfatizamos a importância da relação com a afetividade, sendo o “sentimento estético” um tipo superior do sentir. Por último, evidenciamos um contraste entre legislações anteriores e os decretos publicados entre 1927 e 1930, isto é, aqueles relativos à Reforma Francisco Campos, pois não percebemos nestes uma preocupação destacada com a “cultura estética” na formação de professores, enquanto, ao contrário, tal preocupação foi acentuada na reforma de 1925, inclusive com continuidades em relação à de 1906. Notamos ainda o retorno da atenção dispensada a esse tipo de formação cultural dos docentes, ressignificada nos decretos posteriormente publicados na década de 1930, com a incorporação de novas ênfases, tais como as ideias de “raça” e “evolução”.

Além de figurar em decretos educacionais, a educação estética comparecia nos debates efetivados no campo pedagógico mineiro, não somente compondo argumentos pertinentes à legitimação de um ou outro conteúdo/rubrica escolar, mas em orientações mais amplas sobre

educação e pedagogia, e, neste âmbito, a polissemia de significados atribuídos a ela se torna ainda mais destacada. Por exemplo, um artigo publicado na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, em 1925, apresentava um questionário para avaliação das lições escolares, em que inspetores e professores deveriam responder “sim” ou “não” para cada interrogação. O item denominado “Aprendizado estético” foi organizado pelo autor Jose Ribeiro Escobar<sup>59</sup> com as seguintes perguntas:

Sala: a) limpeza? b) flores? c) quadros? d) enfeites? e) figuras horríveis? f) apetecada de mapas? Material: g) belo? h) distribuição e coleta rápidas e elegantes? Classe: i) posição estética? j) classe amontoada? k) calliphasia l) urbanidade? m) limpeza? n) correção no aspecto? Professor: o) traje, penteado, etc. estéticos? p) maneiras dignas, cultas, simpáticas? q) alegre, comunicativo? r) boa pronúncia? s) voz clara e alta que todos ouvissem? t) clareza, pureza, propriedades das palavras? u) singeleza, naturalidade? v) erros de morfologia? x) de sintaxe? y) muito verboso? Falou depressa? z) esteve impaciente, gritou? (ESCOBAR, 1925, p. 216).

Avaliar um aprendizado qualificado como estético, no entendimento de Escobar (1925), envolvia questões sobre higiene, beleza, eficiência, distribuição das pessoas e coisas no espaço, modos de se portar, de se apresentar, de se comunicar, de escolher as palavras e pronunciá-las, gestualidade corporal e sentimentos. Algumas das orientações são um tanto dúbias, pois se exige naturalidade, mas também urbanidade e elegância, deve-se ser alegre e comunicativo, mas com o cuidado de não falar muito, nem depressa e nem errado. O qualificativo “estética”, nas palavras de Escobar (1925), parece designar ao respectivo substantivo a adjetivação superficial de bom e belo; dessa forma, entendemos que o autor fez uso da noção de estética de maneira notadamente indiscriminada, apenas como um rótulo modernizante, esvaziando seus significados.

No mesmo periódico, é possível localizar, neste e em outros números, vários outros artigos em que a estética foi abordada de modo variado, compondo uma diversidade de expressões, conforme podemos verificar no Quadro 1.

**Quadro 1** – Expressões contendo a palavra “estética” identificadas na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925–1937)

Expressão	Autores
“aprendizado estético”	(ESCOBAR, 1925, p. 216)

<sup>59</sup>José Ribeiro Escobar nasceu em São Paulo e fez parte do grupo de intelectuais comprometidos com o ideal de reconstrução da educação pública brasileira, discorrendo sobre variados temas ligados à pedagogia, tais como aprendizagem ativa, programa de ensino, salas ambiente, excursões, museus escolares, metodologia, psicologia, higiene, ensino da matemática, dentre outras práticas educacionais (CAMPOS, 2018, p. 132).

“posição estética”	(ESCOBAR, 1925, p. 216)
“traje, penteado, etc. estéticos”	(ESCOBAR, 1925, p. 216)
“educação estética”	(SANTOS, 1925, p. 177; FRIEIRO, 1926, p. 151; PRIMEIRO..., 1927, p. 494; CASTRO, 1929, p. 8; MATTOS, 1933, p. 4; KNUPFER, 1937, p. 17)
“emoções estéticas”	(BRANDÃO, 1925, p. 114; INFORMAÇÕES..., 1925, p. 58; MATTOS, 1925, p. 83)
“sentimento estético”	(MATTOS, 1925, p. 83; KNUPFER, 1937, p. 18; ROQUETTE, 1930, p. 33;)
“gosto estético”	(GOES, 1925, p. 5; MACHADO, 1931, p. 49; MONTANDON, 1935, p. 38;)
“sensibilidade estética”	(VASCONCELLOS, 1926, p. 185)
“artes estéticas”	(VASCONCELLOS, 1926, p. 91)
“noções de estética”	(MATTOS CRUZ, 1937, p. 54)
“ponto de vista estético”	(RANGEL, 1925, p. 148)
“feitura antiestética [do livro didático]”	(BRANDÃO, 1926, p. 6)
“estudos da estética”	(Revista El Monitor De La Educacion Commun apud O VALOR..., 1925, p. 251)
“sentido estético-muscular do ritmo”	(VASCONCELLOS, 1932, p. 53 e 54)
“ginástica estética”	(O CENTENÁRIO..., 1927, p. 562)
“educação meramente estética”	(SANTOS, 1925, p. 178);
“faculdades estéticas”	(SANTOS, 1925, p. 178);
"preocupações estéticas"	(SANTOS, 1925, p. 178);
“covardia estética”	(SANTOS, 1925, p. 178);
"ideal estético"	(SANTOS, 1925, p. 178);
“estética ornamental”	(O CARÁTER..., 1933, p. 38)
“conhecimentos estéticos”	(MATTOS, 1933, p. 3)
“sentidos estéticos”	(MATTOS, 1933, p. 6)
sentir impressões de natureza estética”	(MATTOS, 1933, p. 6)
“sensações da mais alta e pura estesia”	(MATTOS, 1933, p. 6)
“sensações estéticas"	(MATTOS, 1933, p. 7)
“impressões estéticas”	(MATTOS, 1933, p. 7)

“senso estético”	(CASTRO, 1929, p. 8).
“fenômeno estético”	(CASTRO, 1929, p. 9).
“tendências estéticas [da criança]”	(CASTRO, 1929, p. 9).
“parte estética [no desenho]”	(CASTRO, 1929, p. 9).
“estética simples [do edifício escolar]”	(CASTRO, 1929, p. 10).

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

É notório o modo polissêmico do uso da palavra estética como adjetivação ou qualificação que se quer dar a diversas expressões que podem indicar certa especificidade ou profundidade em determinados fenômenos, objetos, ações etc.; ou, ao contrário, podem ser vazias de significados, o que evidencia um uso excessivamente amplo ou indiscriminado do termo. Essa diversificação no uso da palavra estética denota, por um lado, a abrangência e profundidade das proposições de educação estética no âmbito da pedagogia, ou, por outro, a sua superficialidade, isto é, a educação estética apenas como uma rubrica modernizante.

Tanto a profundidade quanto o esvaziamento de significados da educação estética podem ser explicados a partir dos sentidos pedagógicos atribuídos à estética em análises feitas no próprio contexto. Por exemplo, em um texto em que o autor exalta a importância indiscutível da verdade para o progresso nos campos científico e administrativo, bem como condena a mentira afirmando que ela corrompe e desnorteia, chama atenção, entretanto, o fato de que

Não se concebe o mesmo, porém, nas relações sociais e nas manifestações da arte, onde é impossível aplicar seus princípios austeros [os da verdade] sem destruir ao mesmo tempo as leis da estética e do bom gosto, que desempenham papel assaz saliente no motor exclusivo do sentimento (*Revista el monitor de la educacion comun* apud A MENTIRA..., 1925, p. 212)<sup>60</sup>.

Na afirmação, o autor sugere que as “leis da estética e do bom gosto”, relacionadas ao domínio dos sentimentos e das sensações, considerado precioso à época, estariam libertas do rigor e da exatidão da verdade, exigidos pela ciência. A educação estética seria uma iniciativa com pretensões de abarcar o que se sente e o que se experimenta, uma tentativa de se abordarem as emoções e o “gosto”, portanto, envolvia inquéritos sobre algo marcadamente

---

<sup>60</sup> A *Revista do Ensino de Minas Gerais* publicou muitos artigos transcritos de jornais e revistas internacionais, entre eles, a revista argentina *El monitor de la educacion*. Segundo Souza (2002, p. 26), tais artigos eram selecionados, traduzidos, resumidos e adaptados, passavam por reformulações para posterior publicação, resultando em alterações significativas dos originais.

fugaz e considerado indispensável aos processos educativos. Todavia, a mentalidade educacional que se procurava difundir à época era a da racionalização (VEIGA, 2000b, p. 64), ou seja, a modernização pedagógica em curso recorria à exatidão das ciências para prever e calcular, criar estratégias de enfrentamento da pluralidade característica das populações, entender e classificar sentimentos e sensações pela normatividade científica.

Percebemos então um contraste com a potência da noção de estética, tal como construída historicamente, ou seja, a partir de uma tensão entre conhecimento racional e conhecimento sensível. Diferente da suposta neutralidade e precisão científica, uma relevância da noção de estética é justamente a sua capacidade de se referir a algo tão certo quanto vago, por exemplo, aos nossos sentimentos de paixão, tristeza e felicidade, à beleza, ou ao cheiro e ao sabor de um alimento: não só sabemos a respeito, como temos certeza da existência da paixão, da tristeza, da felicidade, da beleza e dos aromas e sabores, porque os sentimos; mas conceituá-los é mais complexo, e há o risco do esvaziamento dos seus sentidos. O razoável a se esperar de uma educação que se proponha especificamente estética seria o foco nas sensações e nos sentimentos de forma a estimular, enriquecer e multiplicar, e não esvaziar os sentidos mesmo de tais sensações e sentimentos. Mas, no contexto brasileiro das décadas de 1920 e 1930, diante das necessidades de modernização da sociedade, dos apelos pela união nacional e do privilégio concedido à ciência na mentalidade educacional, nem sempre a noção de estética foi acionada no debate pedagógico com essa premissa. Ela foi usada em nome da dimensão sensível, da sensibilidade, da liberdade, da criatividade, da imaginação e do esclarecimento. No entanto, seu uso não se distanciou da necessidade de adaptação do aluno a uma sociedade urbana e industrial almejada; por isso, igualmente, ou talvez até mais acentuadamente, reforçou o contrário, ou seja, a contenção, a privação, o imperativo do dever, a homogeneização de condutas, a unificação dos sentimentos e sensibilidades, o prazer alienante. Assim, a noção de estética foi explorada no debate pedagógico com as mais díspares premissas, o que se desdobrou em variadas atividades ditas estéticas, mas que, por vezes, eram ocas ou inócuas em aspectos propriamente estéticos.

Nos debates pedagógicos ocorridos em Minas Gerais, além de integrar algumas formulações mais amplas sobre pedagogia e educação, o argumento da educação estética esteve presente nas ideias e prescrições a respeito das atividades de educação moral e cívica, canto, desenho, trabalhos manuais, educação física e leitura, compondo as justificativas dessas rubricas escolares. Das discussões a esse respeito, podemos extrair a dimensão do amplo alcance e da versatilidade das proposições de educação estética, bem como, frequentemente, o vazio de suas especificidades. Já abordamos que a maioria dessas rubricas



escolares apareceram vinculadas à educação estética na própria legislação do ensino, mas agora iremos verificar tal vinculação nos debates pedagógicos.

A educação moral e cívica com frequência foi atrelada à educação estética. Esse direcionamento não foi peculiar do cenário mineiro, como pudemos observar nas discussões que ocorreram na Conferência Nacional da A.B.E. Naquele contexto, pelos discursos de vários sujeitos, vinculados a diferentes tradições de pensamento, a educação estética foi tanto planejada como meio para moralização dos costumes quanto relacionada à moralidade do caráter do sábio e à pureza das emoções decorrente da retidão moral, ou, ao contrário, denunciada como fator de incentivo à imoralidade e corrupção da sociedade.

Em Minas Gerais, a relação entre estética e moral pode ser observada, por exemplo, nos debates ocorridos no Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, realizado em maio de 1927<sup>61</sup>, mesmo ano da Conferência Nacional da A.B.E., ocorrida em dezembro. A *Revista do Ensino* publicou um número especial com as teses defendidas no evento mineiro, sendo que a tese quatro, localizada na seção de “Educação Moral e Cívica”, dizia o seguinte:

A educação estética, quando bem orientada, pode contribuir vantajosamente para a educação ética. Daí a vantagem do cultivo das belas artes. O canto coral, nas escolas, segundo o que está verificado, é de salutareos efeitos. Outros auxiliares muito úteis são: os exercícios de movimentos rítmicos, os trabalhos de modelagem, o desenho, etc. (PRIMEIRO..., 1927, p. 494).

A ressalva conferida pela expressão “quando bem orientada”, além do enunciado “outros auxiliares muito úteis”, levam-nos a ressaltar uma perspectiva utilitária, em que a educação estética era elaborada em função do que dela pudesse ser aproveitado para a educação moral ou ética. Assim, das belas-artes, do canto, do desenho e demais atividades sugeridas, parece-nos que a intenção era extrair os aspectos vantajosos, úteis, que produzissem determinados efeitos esperados na educação moral e cívica das crianças, direcionamento que indica a submissão da educação estética à moralização. Entretanto, inferimos a importância de se ter certa cautela nessa análise, uma vez que, em diferentes

---

<sup>61</sup> A realização desse congresso foi uma estratégia do então Secretário do Interior, Francisco Campos, para respaldar e dar legitimidade à reforma do ensino que empreenderia em seguida; e, consoante a tal objetivo, o encontro teve a participação de políticos, professores de todo o estado e médicos, envolvidos com as questões educacionais (MELO, 2010).

tempos e espaços, a conexão entre educação estética e educação moral se desenvolveu com uma polissemia de significados, nem sempre moralizantes<sup>62</sup>.

Já o debate sobre a rubrica escolar canto/música foi estudado por Oliveira (2004), e esse autor nos fornece muitas informações e análises sobre o assunto. Segundo Oliveira (2004), além de relacionada à educação estética, a educação musical integrava as prescrições e práticas das escolas mineiras, desde o fim do século XIX até a década de 1930, com mais continuidades do que rupturas, cumprindo diferenciados objetivos e funções pedagógicas, relacionadas a questões cívico-patrióticas, disciplinadoras, higienistas e artísticas. Não obstante a diversidade de objetivos, o autor destaca que, naquela época, muitos defensores da educação musical nas escolas mineiras se embasavam na tradição de pensamento que acreditava ser a educação estética também uma forma de promover a educação moral e um investimento no intelecto e nas sensibilidades, de forma a proporcionar o desenvolvimento pleno das faculdades humanas (OLIVEIRA, 2004, p. 109). Deprendidos dessa tradição do pensamento, Oliveira (2004) ressalta os significados que os sujeitos envolvidos com as prescrições relativas ao canto e à música no estado atribuíam à educação musical:

Estas [as crianças], por sua vez, educadas moral e esteticamente, estariam bem mais aptas a contribuir com a construção de uma sociedade mais harmoniosa. É assim que, tanto do ponto de vista disciplinar, quanto do ponto de vista moral e intelectual, a música, intercalada com outros exercícios escolares, era recomendada sobretudo nos primeiros anos da escolarização, uma vez que, sob ambos os aspectos, o aprimoramento estético que ela poderia propiciar faria com que as crianças, em primeiro lugar, aprendessem a amar a escola, e, em segundo, faria com que elas desenvolvessem o gosto pelos estudos. (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Vejamos, pois, um artigo escrito por Branca de Carvalho Vasconcellos<sup>63</sup>, que, de acordo com Oliveira (2004, p. 120), foi uma das principais incentivadoras do canto escolar no estado, professora das mais representativas na história dessa prática nas escolas mineiras nas primeiras décadas do século XX. Essa professora destacou a formação do “gosto estético” como uma das prerrogativas da prática do canto:

Ele [o canto] forma nas crianças o gosto estético da música. De fato, o menino que vem desde o Jardim de Infância cultivando o ouvido, por meio de cantos graciosos, de rondas infantis e outras melodias sugestivas, habitua-se a cadencia musical nas canções animadas, nos jogos expressivos, nas pequenas marchas, e que, chegado ao

---

<sup>62</sup> A relação entre educação estética e formação moral será mais profundamente abordada no próximo capítulo desta tese.

<sup>63</sup> Branca de Carvalho Vasconcellos foi a primeira professora da cadeira de Música da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, onde permaneceu até se aposentar, além de musicista com grande projeção no panorama musical da cidade (OLIVEIRA, 2004, p. 121). Nos anos de 1925 e 1926, essa professora publicou sete textos sobre o ensino da música na *Revista do Ensino* (BICCAS, 2008, p. 175).

grupo escolar, ali continua a receber os mesmos estímulos, a sentir os mesmos atrativos da música vocal, a apurar e encaminhar a delicadeza do sentido nos movimentos rítmicos, na harmonia e graça dos gestos etc., esse menino, nos últimos anos de seu curso já aprendeu a bem sentir e apreciar a combinação harmônica dos sons, e encontrará na música um de seus melhores e mais simpáticos atrativos. (VASCONCELLOS, 1926, p. 131).

Notamos uma ênfase na harmonia, na graça e na delicadeza como fatores da aprendizagem do canto, e a relação destes fatores à adequada apreciação estética, ao “bem sentir”. Essa ideia sobre a qualidade do sentimento pressupõe que as sensações corporais são impressas na alma desde tenra idade, e por isso devem ser cultivadas, ou seja, trata-se de uma aposta na perfectibilidade das sensações, fundamentada na crença de que elas podem despertar emoções delicadas, serenamente animadas, atrativas, mas não turbulentas. Destacamos que a educação do ouvido da criança é apresentada como decisiva na formação de seu “gosto estético”, e por isso deveria ser uma preocupação da escola; assim, para Vasconcellos (1926), a faculdade auditiva da alma era o pressuposto da educação estética por meio do/a canto/música. Em outro artigo dessa professora, percebemos novamente a importância da alma sensível – porque possuidora de órgãos sensitivos, no caso, o ouvido – para o embasamento do ensino do canto:

Pelo canto, alivia a nossa escola primária a tarefa do estudo; pelo canto, dará as crianças a melhor ginástica do peito e da voz; pelo canto, veículo alado, **fará penetrar agradavelmente na alma dos pequeninos**, conhecimentos, ideal, entusiasmo, patriotismo; pelo canto, atrairá mais do que por outros incitamentos e espalhará em torno de si beleza e arte. (VASCONCELLOS, 1926, p. 91, grifos nossos).

Essa alma sensível – e as possibilidades educativas dela decorrentes, exploradas por Vasconcellos (1926) – são um advento da modernidade; todavia, a prerrogativa de sensibilidade espiritual e as oportunidades daí derivadas foram sendo dissipadas desde o século XIX, e a apreciação científica das emoções fez parte desse processo (WALCH, 2020, p. 296).

Como sintoma da dissipação dessas prerrogativas, nas assertivas de Vasconcellos (1926), com efeitos nas pretensões de formação do “gosto estético”, observamos ênfases diversas, higienistas, científicas, nacionalistas, entre outras. Essa professora, segundo Cleide Maria Maciel de Melo (2010, p. 89), elaborou o relatório das teses sobre o canto, referentes ao Primeiro Congresso de Instrução Primária do estado, além de ter participado intensamente das discussões a esse respeito, ocorridas no evento. Nessa ocasião, reiterou a vinculação do ensino de canto com muitos benefícios para as crianças: saúde geral e robustez, nobres inspirações,

prática do bem, amor ao belo, ao trabalho, à natureza e à família, idolatria dos símbolos e da história nacionais (MELO, 2010, p. 175-176, 190-191). De acordo com Melo (2010, p. 191):

O relatório dessa congressista [Branca de Carvalho Vasconcellos] é um texto muito bem escrito, relativamente longo, se comparado aos demais. Nele a congressista demonstra um grande conhecimento da área além de uma capacidade para argumentar o quanto é necessário o ensino do canto nas escolas. Uma de suas estratégias para esse fim é a articulação que faz do canto com o máximo possível de aspectos da vida escolar.

Evidentemente que essa professora não foi a única envolvida com as prescrições e práticas relativas ao canto nas escolas, ainda que tivesse uma atuação importante. Oliveira (2004) constatou diversos outros sujeitos implicados nessa história. Todavia, as posições dessa professora nos parecem emblemáticas para compreendermos a dissipação da intenção de se promover nas crianças uma identificação sensível com a beleza, sob a prerrogativa da alma que escuta, da sensibilidade espiritual, subjacente à proposição de uma educação estética vinculada a uma tradição filosófica. Essa dissipação ocorria não em decorrência do abandono completo de tal intenção, mas em virtude da acumulação de uma série de objetivos atribuídos à prática do canto. Entre eles, destacamos a forte influência do pensamento higienista, que, de acordo com Oliveira (2004, p. 99), já se refletia nas prescrições e práticas relativas ao canto desde o fim do século XIX.

Entretanto, percebemos que, para além das perspectivas higienistas, em meados dos anos de 1920 e na década de 1930, a proposição de uma educação estética por meio do canto foi consideravelmente impactada pela orientação científica que, conforme já consideramos, foi predominante no movimento da Escola Nova e deveria embasar toda a atuação do professor, todo o conhecimento pedagógico. Outro era o embasamento da prerrogativa da alma sensível que mobiliza o ouvido para a escuta da música; este foi desenvolvido no âmbito da filosofia, e, parece-nos, a ciência era postulada no movimento da Escola Nova, naquelas duas décadas, com algum prejuízo dessa compreensão filosófica como embasamento da educação estética por meio do/a canto/música.

Também foram diversificadas as questões relacionadas ao ensino do desenho, e a educação estética esteve entre elas. Neiva (2016) estudou as publicações da *Revista do Ensino de Minas Gerais* a respeito do desenho, entre os anos de 1925 e 1946, e concluiu que seu ensino esteve relacionado a diversas questões, desde as higienistas, as de formação para o trabalho e as de formação moral, passando pela utilização do desenho como apoio às demais

disciplinas, como uma linguagem natural e espontânea da criança e como forma de promoção de uma educação estética.

Podemos observar algumas dessas questões relacionadas ao ensino do desenho na seguinte exposição, datada de 1930:

Prestando seu valioso auxílio a educação, [o desenho] ao mesmo tempo **exercita o sentido da vista**, alargando e intensificando a **capacidade de observação**; desenvolve a memória e a imaginação, desperta e aprimora os **sentimentos estéticos**, na constante contemplação do Belo; e como o desenho é arte que se resume na **intuição da Beleza**, na harmonia das linhas e das formas, certamente belos e elevados serão os seus efeitos na formação moral do indivíduo. (ROQUETTE, 1930, p. 33, grifos nossos).

Despertar “sentimentos estéticos”, frequentemente vinculados à “intuição da Beleza”, foi um objetivo repetido por alguns autores que versaram sobre o ensino do desenho na época, sendo que muitos aspectos dessas prescrições, tais como os destacados nas assertivas de Roquette (1930), evidenciam a educação dos sentidos como pressuposto. A pretensão de despertar “sentimentos estéticos” por meio do desenho tinha, portanto, um fundamento empirista, isto é, a mobilização do sentido da vista e a capacidade de observação, acrescidas de idealizações românticas, relacionadas à identificação com o belo, notoriamente com conotação positivada.

Similar aos “sentimentos estéticos” foi o despertar da “emoção estética”, destacado no âmbito das iniciativas integrantes de um curso gratuito de aperfeiçoamento de desenho, oferecido a professoras do ensino primário pelo então inspetor do ensino do desenho, o professor Anibal Mattos. O curso foi divulgado no jornal *Minas Geraes* em várias oportunidades (GRUPO..., 02/05/1934, p. 7); (GRUPO..., 03/05/1934, p. 13); (GRUPO..., 18/05/1934, p. 11); (CURSO..., 06/06/1934, p. 9); (CURSO..., 26/06/1934, p. 8); (CURSO..., 22/08/1934, p. 7), inclusive com lista dos nomes das inscritas e em curso (CURSO..., 21/08/1934, p. 11). Em setembro do ano de 1934, o jornal anunciava seu encerramento com uma excursão a Ouro Preto, onde as alunas iriam realizar desenhos do natural e passear pelos monumentos históricos e igrejas da tradicional cidade (EXCURSÃO..., 21/09/1934, p. 10). O periódico publicou um relatório sobre o passeio, no qual apresentou os detalhes da visita e as atividades realizadas, encerrando o relato com os seguintes dizeres: “Foram horas inesquecíveis de alegria, de estudo e de grande emoção estética, nesse ambiente maravilhoso da grande cidade histórica de Minas Gerais” (EXCURSÃO..., 28/09/1934, p. 10). A “emoção estética” foi relacionada com o prazer sentido no passeio, com a beleza tradicional do ambiente, denotando um sentimento positivo e desejável.

Em outra publicação, a relação entre o desenho e o “sentimento estético” novamente foi destacada na *Revista do Ensino*, conforme podemos perceber: “Em muitos alunos [o desenho] desperta o sentimento estético e o amor às artes. Cultivar o gosto, o sentimento artístico é não só desenvolver as faculdades do espírito, mas prepará-la melhor para os exercícios das profissões manuais.” (KNUPFER, 1937, p. 18). Destacamos que “sentimento estético” e “sentimento artístico” parecem ter sido usados como sinônimos; e, além dos sentimentos, as relações com o “espírito” e com o trabalho foram enfatizadas, sempre com conotação positiva.

Helena Antipoff<sup>64</sup>, professora da Escola de Aperfeiçoamento, em palestra proferida no II Salão de Belas Artes de Belo Horizonte, também fez uma abordagem sobre o desenho das crianças, do ponto de vista da psicologia, e destacou as características do que denominou “estética infantil”. A professora russa fez a seguinte análise:

Nas crianças, esta preferência por determinadas cores revela tonalidades afetivas: para a maioria delas as cores "preferidas" não são somente as mais "bonitas", mas também as mais "alegres"; ao contrário, as cores de que as crianças menos gostam, correspondem às cores feias ao mesmo tempo que tristes. Assim a estética infantil é toda impregnada de afetividade. (ANTIPOFF, 1938, p. 138).

Antipoff (1938, p. 139-140) segue suas explicações exemplificando a afetividade da estética infantil a partir de uma comparação entre o colorido de desenhos antigos e recentes de crianças acolhidas pelo Abrigo de Menores, salientando que muitas chegavam revoltadas, difíceis de educar e descontentes com o mundo e consigo mesmas, e que, depois de um tempo e observada uma melhora na conduta e mais benevolência com o mundo, o colorido delas se tornava mais sereno e com cores alegres. Também analisa que o bem-estar moral da criança é atingido por um conflito familiar e que as características e cores do desenho podem ser um indicativo de ambiente inadequado no lar ou na escola, de sofrimento e submissão a situações impróprias. Por outro lado, destaca: “Às vezes, ao contrário, as barreiras cercando uma casa, colorida com tintas alegres, traduzem o sentimento de bem-estar, de proteção, a ideia do lar desejado” (ANTIPOFF, 1938, p. 140). Aos cuidados de um psicanalista competente, segundo Antipoff (1938, p. 141), em casos de psicopatologias, a criança pode utilizar o desenho como forma de “descarregar conflitos e libertar-se de recalcamientos que inibem o desenvolvimento”. Mas, para a autora, estes casos necessitariam de atenção médica

---

<sup>64</sup> Helena Antipoff (1892–1974) foi uma educadora e psicóloga russa que se mudou definitivamente para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento (ALMEIDA, 2017, p. 13).

especializada, o que seria diferente do proveito que pais e mestres poderiam tirar da análise dos desenhos infantis, como explica ao encerrar sua palestra:

Aos pais e mestres, desejosos de melhor compreenderem seus filhos e alunos, o desenho infantil apresenta-se como uma fonte certamente preciosa de informações sobre os seus progressos intelectuais e afetivos, bem que ainda cheia de dúvidas, e que deve ser confrontada com outras fontes de conhecimento. (ANTIPOFF, 1938, p. 141).

Sob a denominação “afetividade”, nas assertivas de Antipoff, à semelhança das outras orientações citadas, o sentimento foi um aspecto central. Entretanto, sua abordagem se diferencia, na medida em que se preocupa com a psicologia da infância, e não com o despertar do amor às artes ou à beleza. O uso do termo “estética”, em sua abordagem, não designou algo positivo, o bom ou o belo, mas fez referência aos sentimentos gerais da criança, expressos por meio do desenho. Para a professora, toda a problemática que envolve a “estética infantil”, bem como o ensejo educativo daí decorrente, se baseia no desenho como um ato de expressão um tanto involuntária dos sentimentos da criança. Involuntária, por não ter passado por um filtro intelectual, por não representar uma reflexão que ela fez a respeito dos acontecimentos, das coisas ou do belo. Na perspectiva de Antipoff, em conformidade com os princípios do ensino ativo, a atividade do desenho para a criança constitui-se em uma ação, e esta ação revelaria algo profundo, do seu inconsciente, do seu interior, que nem mesmo ela própria saberia ou teria clareza, e é por esse motivo que o desenho importaria para a pedagogia. A “estética infantil” seria algo já presente na criança, na manifestação de suas sensibilidades por meio de sua atividade, e não um sentimento que devesse ser despertado ou adquirido por meio do desenho.

A leitura que Antipoff fez a respeito da “estética infantil” foi marcada pelos preceitos científicos, proclamados com a expansão do ideário da Escola Nova na pedagogia. À semelhança de Antipoff, no Brasil havia um conjunto de intelectuais movidos pela ciência e dispostos a considerar o máximo de distinções individuais, compondo um corpo científico empenhado em inscrever a diferença nas leis da objetividade (MONARCHA, 2009, p. 231). Nessa lógica, analisar a “estética infantil” era uma pista para prescrutar a subjetividade de cada criança, com a premissa de que, assim, a escola teria uma atuação mais efetiva sobre ela, atacando seus problemas individualmente.

Com os exemplos citados, percebemos que o desenho como uma atividade de educação estética assumiu uma polissemia de significados, com destaque para os contrastes observados entre uma perspectiva científica escolanovista, em que a “estética infantil”

importava por suas relações com o inconsciente, e outra mais romântica, em que o “sentimento estético”, com conotação positivada, deveria ser ensinado e aprendido para o desenvolvimento do gosto e das faculdades do espírito, da percepção da beleza, da identificação com a arte e com as tradições nacionais.

Os chamados trabalhos manuais também estiveram relacionados às perspectivas de educação estética, conforme verificado em artigo publicado em 1933, intitulado “O caráter educativo dos trabalhos manuais”, de autoria não identificada. No texto, uma das formas de valorização dos trabalhos manuais se deu em função do desenvolvimento de faculdades artísticas ancoradas em sentimentos estéticos, tal como destacado na seguinte passagem:

Um aspecto importante do trabalho manual é o que se refere à parte artística. É comum dar-se à criança a bordar um trabalho já riscado, já compradas as linhas, combinadas as cores e ensinar-lhe como se dá o ponto, e a criança entra a cumprir uma tarefa apenas manual. Tece pontos, nada mais. (...) É a parte artística, em regra, subtraída à criança. Daí, o vivermos a estética ornamental de outros povos. Se a escola não cultiva o nosso sentimento de arte, preferimos copiar, debuxar. Em consequência, sob o ponto de vista ainda decorativo, não temos feição própria. Uma cidade japonesa é uma cidade caracteristicamente japonesa; uma cidade romana é uma cidade caracteristicamente romana; cada povo tem feição artística através do próprio sentimento estético. Olhemos a perspectiva de uma cidade brasileira – estilo romano, bizantino, gótico, mourístico, arranha-céu. Somos um pouco de cada povo, mas não somos nós mesmos – a nossa arquitetura, o nosso mobiliário, artefatos, tudo copiado. A nossa tarefa é manual apenas e envolve precária atividade de raciocínio, apenas construtivo sob o ponto de vista técnico, na melhor das hipóteses. Vivemos o sentimento estético de outros povos, a imaginação alheia! (O CARÁTER..., 1933, p. 38-39).

Nessa exposição, o “sentimento estético” foi diretamente associado à necessidade de produção de uma arte caracteristicamente nacional, autenticamente brasileira. Também, observamos que fatores como imaginação e “sentimento de arte” foram associados ao raciocínio, enquanto a cópia e a técnica foram relacionadas ao que seria isento de atividade racional, ou ao que envolveria apenas um mínimo desta. Por isso, defendia-se que o saber técnico deveria ser acrescido do sentimento estético, e este é que garantiria o valor não apenas artístico, mas também cognitivo dos trabalhos manuais.

A postulação de “sentimentos estéticos” como mais importantes do que a técnica na execução dos trabalhos manuais, observada na publicação destacada, endossa o entendimento de Tabora de Oliveira (2019c, p. 403) sobre o sentido das preocupações com a formação para o trabalho expresso nas páginas da Revista do Ensino. O autor estudou as publicações das décadas de 1920 e 1930 desse periódico pedagógico e concluiu que, predominantemente, ele foi veículo de expressão da ideia de que, através da educação, poderia ser consolidado um “*ethos* do trabalho”, benéfico para a coletividade e para cada indivíduo, sendo as relações



entre educação e trabalho expressas antes neste sentido, do que no sentido da preocupação técnico-profissional. Notadamente, a argumentação sobre a importância dos “sentimentos estéticos” nos trabalhos manuais, em detrimento da cópia e da técnica, embasava-se na valorização do ato de trabalhar como uma ação criativa sobre o mundo.

O incentivo à educação estética das crianças no âmbito dos trabalhos manuais apareceu novamente em artigo publicado no jornal *Minas Geraes*, escrito por Mariana Noronha Horta, que, à época, exercia o cargo de assistente técnica de trabalhos manuais. No artigo, depois de descrever e elogiar a originalidade dos trabalhos manuais dos alunos do Grupo “Barão de Macahubas”, a autora exaltou a importância de se estimular a imaginação das crianças durante essas atividades, e concluiu:

Seria tornar mais complexo o exercício da inteligência na escola, animar ali o exercício da criação decorativa; seria dar ensejo a formação de um senso artístico nacional através dos nervos de uma raça, do temperamento de um povo que lamentavelmente copia a sua arte aos outros povos; seria dar ensejo a vibração das emoções estéticas de nossa gente desde as carteiras escolares; seria a difusão de um temperamento próprio no consenso nacional, o sentir de uma raça incorporado no seu patrimônio, os ideais estéticos de um povo afirmados na mais genuína expressão de beleza. (HORTA, M., 1934, p. 10).

Percebemos novamente a valorização das “emoções estéticas”, relacionadas à realização de um trabalho tanto manual quanto intelectual, bem como à produção artística nacional; entretanto, novas ênfases apareceram, notadamente vinculadas à circulação de um ideário racial. Foram ressaltados os “ideais estéticos de um povo”, que expressariam o “sentir de uma raça”, compondo uma nação orgulhosa de suas produções artísticas, de seu patrimônio. Notadamente, a raça vinculada à educação estética foi relacionada à construção da identidade nacional, com cunho nacionalista.

O ideário racial, como fator de estabelecimento de um orgulho nacional e fortalecimento do sentimento nacionalista, conforme já abordado, apareceu também nas prescrições de Fernando de Azevedo, bem como na legislação educacional mineira. Peixoto (2000, p. 96) observa que a fundamentação ideológica racial e a procura pela pureza da raça se refletiram nos programas escolares brasileiros, e a ênfase eugênica apareceu nos preceitos educacionais difundidos em Minas Gerais, principalmente a partir de 1932, segundo a autora, expressos em várias práticas justificadas pela necessidade de melhoria da raça, de desenvolvimento da robustez infantil e de uma sociedade trabalhadora.

Observado na defesa das “emoções estéticas” como fatores indispensáveis das atividades de trabalhos manuais, o ideário racial contribuiu para a polissemia dos significados

da educação estética no período. Mas, no âmbito dos trabalhos manuais, outras ênfases também produziram efeitos polissêmicos nas proposições de educação estética, tais como a importância da imaginação, da criatividade e da atividade racional.

A proposição de educação estética esteve prevista também nas prescrições sobre o ensino da leitura, como podemos ver nos artigos de Claudio Brandão<sup>65</sup>, publicados na *Revista do Ensino*. Em um deles, o autor dizia o seguinte:

Recomenda-se ao professorado se empenhar em mostrar a classe as mais belas ilustrações de livros e revistas a seu alcance, não só para suscitar nela emoções estéticas e apurar-lhe o gosto artístico, senão também para motivar exercícios naturais de linguagem; enumeração, descrição, interpretação, narração, comentários. (BRANDÃO, 1925, p. 116).

A preocupação com o despertar de “emoções estéticas” durante a leitura de livros associava-se ao apuro do gosto, à beleza das ilustrações e ao estímulo para exercícios cognitivos. Em outro artigo, Brandão (1926, p. 6) criticou os livros destinados à leitura nas aulas de português por apresentarem uma “feitura antiestética”, com páginas sem estilo, excessivamente densas e intermináveis, que provocam enfado e cansaço a professores e alunos, com consequências graves ao aprendizado, “pois matam na criança o desejo de estudar” (BRANDÃO, 1926, p. 6). Portanto, ao contrário, uma “feitura” estética do livro estava relacionada à preservação da motivação para o estudo. Preocupação semelhante se observa em artigo de outro autor, que afirmava: “O livro escolar deve constituir, sob o duplo ponto de vista da estética e da comodidade de leitura, um conjunto de perfeições” (FRIEIRO, 1926, p. 84).

Nessas prescrições relativas ao ensino da leitura, notamos que era fundamental uma idealização sobre a beleza, entrelaçada com o cativante, com o agradável, com o confortável. Assim, a educação estética por meio das atividades de leitura tinha relações com a dimensão sensorial/corporal, sem embargo do exercício intelectual.

Os debates acerca da educação estética não ficaram restritos às rubricas escolares educação moral e cívica, canto, desenho, trabalhos manuais e leitura; também compuseram os argumentos relativos à educação física e à ginástica. Por exemplo, em um programa de uma festa, realizada em 1927, no Jardim de Infância Bueno Brandão, constou um número intitulado “Visões, ginástica estética, com acompanhamento de violino e piano, por doze alunas do primeiro período” (PRIMEIRO..., 1927, p. 562).

---

<sup>65</sup> Claudio Brandão foi um doutor que pertenceu aos quadros do Externato do Gymnasio Mineiro (MELO, 2010). Esse autor publicou cinco textos na *Revista do Ensino* durante os anos de 1925 e 1926 (BICCAS, 2008, p. 175).

Sabemos que, desde os tempos iniciais da República, a educação deveria ser um processo de encarnação, corporificação, mais do que de abstração (FARIA FILHO; VAGO, 2000, p. 44), daí a importância da educação do corpo e dos sentidos, postulada com o ensino intuitivo. Nas décadas de 1920 e 1930, essa importância foi aprofundada com os pressupostos do ensino ativo, e a atividade corporal e sensorial do aluno foi ainda mais amplamente privilegiada nos processos educativos. A crescente presença da educação física, da ginástica, de diferentes formas de educação do corpo nas escolas, segundo Taborda de Oliveira e Beltran (2013, p. 28-29), teve relações com a preponderante via das Ciências da Natureza, marcando as ideias e reformas educacionais desde o início do século XX, no Brasil e em outros países. Os autores salientam que as premissas do movimento da Escola Nova estiveram em sintonia com tal preponderância, endossando, na pedagogia, o trânsito do modelo da psicologia da alma à psicologia experimental e evolutiva.

Uma expressão desse trânsito entre os dois modelos psicológicos para o embasamento da pedagogia pode ser apreciada na seguinte prescrição que preconizava relações entre educação física e educação estética:

(...) a ginástica plástico-musical é uma disciplina elementar, cuja finalidade consiste em ritmar, musicalizar, harmonizar o corpo humano, tendo por base os ritmos musicais que ela reencarna, pelo novo processo de educação plástica, em movimentos plástico-rítmicos corporais. Ela educa plasticamente e musicalmente o corpo de seus adeptos. Ensina a receber e a assimilar os ritmos musicais, desenvolvendo o sentido estético-muscular do ritmo, a sadia e rítmica respiração e harmonia rítmica dos movimentos, a expressividade dos gestos, a sensibilidade geral do corpo. (VASCONCELLOS, 1932, p. 53-54).

Observamos o pressuposto da importância da sensação, dos sentidos e da sensibilidade corporal nos argumentos sobre a convergência entre ginástica e educação estética. Destacamos a intenção de desenvolver o “sentido estético-muscular do ritmo”, não só por uma questão de saúde respiratória, mas principalmente pelo enriquecimento das possibilidades de expressão.

Entretanto, ênfases diferentes aparecem em outras formulações que conectaram estética e educação física; por exemplo, em um artigo da *Revista do Ensino* intitulado “Objetivos na organização e administração da educação física escolar”, os autores apresentaram a seguinte argumentação:

E uma atividade física, para ser educacional, deve: (...) ter função, na vida do indivíduo, quer prática, – de utilitarismo motor construtivo e eficiente, quer **aquisitiva de estética**, – capaz de dar prazer a quem faz e a quem vê; quer ainda,

exercitadora das qualidades morais de um bom cidadão. (ANDRADA *et al.*, 1931, p. 89, grifos nossos.)

Nessa assertiva, verificamos que a estética assumiu uma significação bastante aproximada da ideia de prover prazer. A partir desse entendimento, ela foi por vezes configurada como um rótulo para divertimento, algo raso, diferente daquela outra prescrição de desenvolvimento da sensibilidade geral do corpo e do “sentido estético-muscular”. Percebemos, assim, um distanciamento daqueles fundamentos da educação dos sentidos como forma de compreender e atuar no mundo, do desenvolvimento das faculdades do espírito e da inteligência, pois, na formulação de Andrada *et al.* (1931), adquirir estética não requer nem alcança o exercício intelectual. Trata-se de uma vulgarização do significado evocado pelo termo “estética”, e uma característica de tal vulgarização é o uso da noção de estética sem que ela esteja pressupondo um tensionamento entre sensação e razão. Uma vez afrouxada a tensão entre o sensível e o racional, a estética tornou-se a dimensão da sensação pura, estimulação sensorial, excitação que acarreta prazer e proporciona uma anestesia das consciências.

Constatamos que as concepções, prescrições e práticas pedagógicas relacionadas às rubricas ou disciplinas escolares denominadas educação moral e cívica, canto/música, desenho, trabalhos manuais, leitura e educação física foram pautadas, entre outros, pelo argumento da educação estética, com efeitos sobre a polissemia de significados observados nas conexões entre estética e educação. Endossavam tal polissemia outras práticas pedagógicas, interdisciplinares, isto é, não inclusas em uma ou outra rubrica escolar.

Por exemplo, uma orientação sobre a educação estética da criança esteve presente em proposições que sugeriam que os alunos participassem da decoração da escola, como a seguir:

Faça o mestre com que as crianças colaboram na preparação do ambiente escolar, guiando-as e despertando-lhes o gosto estético. Promova depois concursos das salas preparadas, deixando-se livre o julgamento dos alunos. Prepare as crianças previamente, para esse julgamento, fazendo-as ver que a beleza e a harmonia não se encontram no acúmulo de enfeites, bibelôs, almofadas. Num grupo, vi tirar o primeiro lugar uma das salas em que o exagero dos adornos banira o bom gosto. Tropeçava-se em almofadas, bonecas e flores de papel nas carteiras, nos armários; enfim, o grotesco por toda a parte. Guia a professora os seus alunos para que saibam apreciar a boa disposição dos moveis, dos quadros, fazendo ressaltar a simplicidade, a limpeza e a harmonia que devem existir no ambiente escolar (MONTANDON, 1935, p. 38).

O “gosto estético” com relação à decoração do ambiente é definido pelo nível de conforto e salubridade que o lugar apresenta; já a sua falta é marcada pelos excessos, que tornariam o espaço incômodo e sem praticidade. A noção de estética, nesse registro,

funcionou como um rótulo modernizante, rubrica para definição de normas de organização dos espaços.

Em meados da década 1930, esse tipo de argumento que associava a educação do “gosto estético” à capacidade de organização adequada do ambiente se desdobrou para o combate a formas de vida consideradas inapropriadas. É o que podemos observar em artigo publicado em 1937 por Noêmia Saraiva Mattos Cruz<sup>66</sup>, que, citando Belisário Pena<sup>67</sup>, argumentou que a morada do homem do campo é frequentemente insalubre, sombria e sem comodidade, e por isso convidaria ao abandono e reforçaria o hábito do nomadismo e o sentimento de indiferença. Ao contrário, o lar confortável, singelo e limpo absorveria boa parte das atividades dos moradores e afastaria o “caboclo” do “botequim da beira da estrada”. A autora do artigo então conclui: “Uma série de grandes benefícios de ordem social, acompanha essas noções de estética e conforto que se devem inculcar nas crianças das escolas. (MATTOS CRUZ, 1937, p. 54). Nesse registro, firma-se a educação estética como estratégia de fomento a agradáveis experiências sensíveis no espaço do lar, com a intenção de eliminar um suposto hábito nocivo e modificar a cultura.

Segundo Carvalho (1998, p. 183), algumas práticas desenvolvidas no âmbito da renovação pedagógica promoviam uma operação de confinamento do cotidiano em espaços idealizados, o espaço do lar, da escola, do trabalho. Nesse contexto, moral, higiene e estética foram o tripé que, de acordo com Nunes (2010, p. 385), sustentava uma campanha contra costumes populares e, nas escolas, embasava ações como as de pelotões de alunos destinados a vigiar a limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos colegas.

Peixoto (2000, p. 97) argumenta que, no setor da educação, Minas Gerais antecipou-se, em vários aspectos, à implantação do Estado Novo, pois desde 1935 a escola mineira assumiu orientação altamente moralizante, excessivamente burocratizada e abertamente dualista. A estética, naquele contexto, frequentemente reduziu-se a uma noção utilizada para o controle, para a vigília, para a postulação de regras, para a homogeneização. Tratava-se de uma vulgarização e de um esvaziamento dos significados historicamente evocados com o termo.

A criação dos “Centros Artísticos” nos Grupos escolares foi outra iniciativa pautada pelo argumento da educação estética, trazendo em seu escopo uma miscelânea de conteúdos:

---

<sup>66</sup> Noêmia Saraiva Mattos Cruz foi uma professora do estado de São Paulo que se dedicou ao ensino rural e agrícola, e divulgou suas experiências por todo o Brasil com um livro, fotografias, palestras e textos publicados em jornais e revistas (ECAR, 2017, p. 136).

<sup>67</sup> Belisário Augusto de Oliveira Penna, nascido em 1868, em Barbacena, Minas Gerais, foi médico e sanitarista, ocupou importantes cargos na administração pública durante o governo Vargas e participou da Ação Integralista Brasileira na década de 1930 (THIELEN; SANTOS, 2002).

desenho, decoração, música, educação moral, entre outros. Não constante nos programas oficiais, porém noticiada pelo jornal *Minas Geraes*, essa proposta foi encabeçada pelo artista e professor Anibal Mattos, que aconselhava a criação de um Centro Artístico em cada uma das escolas da capital “(...) para a realização de um trabalho conjugado e forte de educação estética da criança” (CONFERÊNCIAS..., 20/04/1934, p. 10).

A proposta dos Centros Artísticos previa a configuração de uma associação de alunos com um grupo diretório de professores, que deveria ser batizada com o nome de um artista nacional, o qual seria homenageado e estudado pelos envolvidos. No ano de 1934, o referido jornal noticiou a fundação desses centros nos seguintes grupos escolares: “Barão de Macaúbas” (CONFERÊNCIAS..., 24/03/1934, p. 10), “Silviano Brandão” (A FUNDAÇÃO..., 29/04/1934, p. 8), “Lúcio dos Santos” (INAUGURAÇÃO..., 07/10/1934, p. 9), “Alexandre Drummond” (CONFERÊNCIAS..., 24/03/1934, p. 10), “Cesário Alvim” (A INSTALAÇÃO..., 24/07/1934, p. 11), “Sandoval Azevedo” (INSTALAÇÃO..., 15/09/1934, p. 21) e “Mariano de Abreu” (GRUPO..., 24/11/1934, p. 25). No jornal *Minas Geraes*, em repetidas publicações, constam as seguintes instruções sobre os Centros Artísticos:

Os centros artísticos, que devem ter por patronos artistas de preferência nacionais, terão as seguintes finalidades: difundir o gosto artístico nas escolas; para realizar esse objetivo promoverão: conhecimento da personalidade do seu patrono; o maior desenvolvimento do ensino das disciplinas que possam despertar o sentimento estético; promover a educação estética pela contemplação de obras de arte, originais ou em reproduções de cunho artístico, pelas audições de boa música, recitais, etc.; organizar as exposições dos trabalhos escolares e dar a todas as festas da escola um cunho de bom gosto e elegância; zelar pela conservação do edifício escolar, salas de aula, cuidando dos meios de ornamentá-las, cultivando o jardim, tratar com carinho as plantas e as arvores, que ornamentam as dependências da escola e os jardins públicos, manter asseio e boa ordem do mobiliário, etc., tornando extensivos aos lares esses cuidados; despertar a atenção pelas belezas naturais, respeito pelos monumentos públicos e amor pelo passado e pelas tradições, promovendo para esse fim, passeios, excursões e a fixação em croquis, dos aspectos mais interessantes desses trabalhos; palestras apropriadas exaltando o amor pela natureza, a beleza artística e moral dos monumentos e a importância social da história. (A FUNDAÇÃO..., 29/04/1934, p. 8); (CENTROS..., 12/05/1934, p. 10); (CENTROS..., 08/08/1934, p. 8).

As instruções publicadas no jornal continham ainda uma lista com nomes de artistas nacionais<sup>68</sup>, a título de sugestão para patrono, acrescida da seguinte orientação: “Para escolha

---

<sup>68</sup> “Dos artistas brasileiros de grande nome, dizem da homenagem de patronos podem ser citados dentre os mortos os seguintes: Mestre Valentim (Valentim da Fonseca e Silva, mineiro); Manoel da Costa Ataíde, mineiro, pintor das igrejas de Ouro Preto; Pedro Américo, Victor Meirelles, Zeferino da Costa, Rodolpho Bernardeli, Leandro Joaquim, Frei Ricardo do Pilar, José Leandro, Honório Esteves, Correia e Castro, Nicolau Antônio Tanny, Porto Alegre, Souza Lobo, Barros Cabral, João Mafra, Agostinho da Motta, Delfim da Camara, Rodrigues Duarte, Decio Villares, Aurélio de Figueiredo, Firmino Monteiro, Hypolito Caron e outros.” (A FUNDAÇÃO..., 29/04/1934, p. 8); (CENTROS..., 12/05/1934, p. 10); (CENTROS..., 08/08/1934, p. 9).

do patrono as crianças deverão ter conhecimento da vida e obras desses artistas, para que a façam conscientemente e com simpatia” (A FUNDAÇÃO..., 29/04/1934, p. 8); (CENTROS..., 12/05/1934, p. 10); (CENTROS..., 08/08/1934, p. 9).

Percebemos que a proposta do “Centro Artístico” estava alinhada às preocupações com o asseio, a limpeza e a higiene, que amplamente eram expressas no movimento de renovação pedagógica, bem como com aquelas orientações a respeito do embelezamento, da organização e da praticidade dos espaços da escola e do lar, com destaque para o cultivo da natureza-jardim. Outro comprometimento da proposta foi com o ensejo aos sentimentos nacionalistas, o que também era uma proposição geral da renovação educacional em curso. Nos Centros Artísticos, o nacionalismo se desenvolveria pelo conhecimento dos monumentos, da história, das tradições e dos artistas nacionais.

A fundação dos Centros Artísticos representou a articulação de várias práticas consideradas de educação estética, mas principalmente baseadas, de um lado, em difundir entre alunos e professores a valorização das tradições nacionais, procurando enaltecer a arte com vistas ao fortalecimento de um sentimento patriótico ou nacionalista; e, de outro, em incentivar cuidados com a natureza, o asseio e o embelezamento dos espaços.

Os debates sobre educação estética, no âmbito da renovação pedagógica das décadas de 1920 e 1930, indicam uma polissemia, diversificação e abrangência descomunais. Porque fundamentados na educação e exploração dos órgãos dos sentidos e do corpo humanos, de um lado, esses debates apresentavam potencial ilimitado para o desenvolvimento dos sujeitos; paradoxalmente, por esse mesmo motivo, também se vinculavam à necessidade de controle e contenção.

Proclamados e desejados para os alunos e professores no âmbito dos debates pedagógicos ocorridos em Minas Gerais, um “sentimento estético” e uma “emoção estética” algumas vezes pressupunham o cultivo sensorial/sensível aliado ao exercício racional; outras vezes, confundiam-se com sentimentos e emoções nacionalistas ou simplesmente prazerosos. Assim, nos diversos textos que acionaram a noção de estética, foi comum a sua utilização em função da demarcação de comportamentos adequados e inadequados, gostos bons e ruins, sentimentos e emoções pertinentes e impertinentes. Estética, em alguns registros, foi mera retórica, rubrica ou rótulo modernizante. Frequentemente, vimos, portanto, o esvaziamento dos significados de estética, e sua conseqüente utilização segundo a conveniência, apenas como uma legenda para algo embelezado, prazeroso, civilizado, padronizado.

Teve relação com esse esvaziamento a orientação científica dos preceitos escolanovistas difundidos com a renovação pedagógica das décadas de 1920 e 1930, que

contrastava com orientações anteriores, bem como a postulação do ensino ativo, modificando os postulados do ensino intuitivo. A orientação sensualista que, segundo Veiga (2000a), embasava as proposições de educação estética desde o início da República, destoava dos pressupostos vitalistas endossados pelo movimento da Escola Nova, hegemônicos nas décadas de 1920 e 1930. Por exemplo, as críticas que Lourenço Filho (1897–1970) fez à psicologia que chamou de clássica, formuladas por ele em “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, publicado em 1930, nos permitem compreender sua posição contrária à pedagógica sensualista. Segundo Lourenço Filho (1930, p. 25), a psicologia clássica serviu de base para a montagem da técnica educativa tradicional, o que significaria que esta se desenvolveu assentada no intelectualismo e no sensualismo, enquanto a psicologia da Escola Nova se embasava no vitalismo. O educador descreve a evolução dos estudos psicológicos considerando que primeiramente a psicologia clássica derrubou uma velha filosofia do espírito, desenvolvida sob o pressuposto da existência de ideias inatas e da possibilidade de transmissão dessas ideias pelas palavras, o que embasava o ensino puramente verbal. Ele explica que com o advento da psicologia se passou a acreditar que o espírito se organiza de fora para dentro, por justaposição das impressões exteriores, e esse novo pressuposto levou a pedagogia a se organizar a partir da educação dos sentidos, porque fundamentais para o desenvolvimento das faculdades do espírito, chegando ao ensino intuitivo e às Lições de Coisas. Para Lourenço Filho (1930), esta psicologia clássica tinha a sensação como elemento fundamental, daí ela ser sensualista; e tinha o intelecto, uma vez bem formado pela correção dos dados das sensações, como capaz de dirigir a ação, daí ela ser intelectualista. Para a psicologia clássica, segundo o julgamento crítico de Lourenço Filho (1930), conhecer a virtude levaria o homem a praticá-la, automaticamente, convicção que, para ele, representava um tempo pleno de romantismo pedagógico. A nova psicologia veio a transformar por completo essas ideias, conforme acreditava o educador, pois a implementação de uma investigação de fato científica, e não filosófica, teria tornado possível a descoberta de que todas as condutas são formas de ação, inclusive as do pensamento; assim sendo, a educação deveria ser programada considerando uma intervenção direta na atividade da criança. Daí a nova concepção vitalista, que levou a pedagogia ao ensino ativo, ampliando as possibilidades do ensino intuitivo.

O que importa destacar é que a mudança descrita por Lourenço Filho teve implicações nos rumos das proposições de educação estética, ensejando novos formatos, tensionando outros fins e meios. Criticando o romantismo pedagógico, o sensualismo, o intelectualismo e a educação visando o desenvolvimento das faculdades do espírito, o novo ideário contribuiu



para enfraquecer os pressupostos sob os quais até então se assentavam as perspectivas da estética na educação. No diálogo com os preceitos estabelecidos pelo movimento da Escola Nova, a sensibilidade espiritual, o olho e o ouvido da alma paulatinamente deixaram de ser argumentos das proposições de educação estética, e a ação eminentemente corporal tomou a dianteira de suas justificativas.

Mas a prioridade concedida à ação e a orientação vitalista não vinham exclusivamente do movimento da Escola Nova, pois, conforme já abordamos, estavam relacionadas a transformações socioculturais e à modernização em curso, ao questionamento dos valores aristocráticos e à ampliação do modo de vida burguês, à revisão dos ideais da Ilustração e utopia criativa, e à desilusão com a República diante da promessa de prosperidade nacional não cumprida. No âmbito mais amplo do que o campo da educação, a noção de estética foi utilizada com premissas variadas, desde as que pressupunham uma relação com o resgate dos valores espirituais supostamente perdidos com a importância concedida ao corpo, até as que, ao contrário, presumiam sua vinculação com o desenvolvimento das potências corporais, prevendo um correlato aperfeiçoamento do espírito e do intelecto. De um extremo ao outro, o cerne da questão era, portanto, a tensão entre corpo e espírito, de um lado, a oposição e, de outro, a integração entre conhecimento sensível e conhecimento racional. Destacamos que, em tese, a orientação vitalista da pedagogia endossaria a integração.

Todavia, das retóricas sobre estética oriundas do campo pedagógico, presentes na documentação consultada, emerge uma tentativa de comportar o sensível nos processos educacionais, porém, comumente desconsiderando a tensão com o racional, que faz com que a estética seja uma dimensão possível para o esclarecimento. Sem um tensionamento entre o sensível e o racional, as atividades de educação estética foram valorizadas e/ou criticadas por proporcionarem um prazer instantâneo, satisfação fácil, ou, na visão de alguns, um prazer alienante, senão imoral. Dessarte, a noção de estética foi acionada na pedagogia muitas vezes para a construção de um projeto de educação que assegurasse não o enriquecimento, mas a captura da dimensão sensível dos sujeitos, a anestesia de suas consciências, de forma a conquistá-los para os preceitos de uma modernização pretendida, eliminando maiores resistências reflexivas. Em síntese, podemos considerar que houve uma valorização da estética na educação, porém acompanhada de uma vulgarização da noção que o termo evoca.

Assim, em alguns preceitos pedagógicos sobre educação estética, previa-se não um desenvolvimento propriamente estético, isto é, o apuro dos sentidos e das sensibilidades, com vistas ao esclarecimento e à atuação autônoma e criativa no mundo, e, sim, que a dimensão estética das crianças fosse disponibilizada para fins educativos outros. Alguns desses outros

fins educativos, vinculados a valores não necessariamente estéticos, mas frequentemente assim previstos, são o assunto do último capítulo desta tese.

## CAPÍTULO 4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO MORAL

As dinâmicas sociais, econômicas e políticas em curso nas décadas de 1920 e 1930 caracterizaram-se, entre outros, pelos apelos à integração social, à unidade nacional e à valorização de um bem comum que possibilitassem o sentimento de pertença nacional. Como integrante desse processo, difundiu-se uma perspectiva de formação moral fundada na educação estética. Por exemplo, observamos essa relação na seguinte publicação de Frieiro (1926), constante na *Revista do Ensino de Minas Gerais*:

Há quem pense que antes da educação intelectual e científica deve ser colocada a educação estética. Efetivamente, não é possível contestar de modo sério a ação moralizadora, embora indireta, da arte e da literatura. (FRIEIRO, 1926, p. 151).

O autor segue sua argumentação citando Jean-Marie-Guyau e esclarecendo que, para este filósofo, “não é a utilidade do bem o que se deve ensinar às crianças, mas a sua beleza, que faz que o bem encontre em si próprio satisfação imediata” (FRIEIRO, 1926, p. 151).

Além dessa reflexão, houve outras tantas justificativas e explicações para a aproximação entre educação estética e formação moral, expressas no debate pedagógico travado à época, comumente formuladas a partir de preocupações com valores que deveriam se espalhar na cultura, supostamente pelo bem da Nação. Neste capítulo, visamos analisar determinadas formas como, em Minas Gerais, a educação estética foi concebida e planejada em função de uma almejada formação moral.

Antes, porém, julgamos importante retomar algumas ponderações de Rancière (2002, 2009a, 2009b, 2011) e Eagleton (1993) a respeito dos elos estabelecidos entre estética e moral e relacioná-las com reflexões do campo da história da educação, sobre as vinculações entre educação estética e educação dos sentidos e sensibilidades. Os estudos de Eagleton (1993) demonstram que vários dos discursos filosóficos sobre estética se configuraram como uma tentativa de reconciliação entre a experiência sensorial e o espiritualmente universal, procurando traçar um caminho, ainda que por vezes tortuoso ou ilusório, para fornecer algum empirismo ao valor moral, algo que tornasse possível que um indivíduo autônomo e livre sentisse os imperativos morais, ou que pelo menos pudesse encontrar algum indício deles, mobilizando a própria percepção corporal sensória. Tal alternativa estética de descoberta do valor moral frequentemente pressupôs o cultivo, o aprimoramento, o aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, representando, portanto, uma ênfase positiva na corporalidade e uma vinculação desta com a moralidade.

No campo pedagógico, as relações entre corporalidade e moralidade foram enfatizadas nas perspectivas da educação estética embasada na educação dos sentidos e sensibilidades. Conforme afirma Taborda de Oliveira (2017, p. 204), com grande impacto nas teorias educacionais, a ênfase pedagógica na educação dos sentidos demarcou uma tradição que reforçava que o mundo físico, as coisas e a materialidade têm importância vital para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. De acordo com o autor, na perspectiva da educação dos sentidos, pressupõe-se a existência de um primeiro momento de afetação do sujeito pela presença material das coisas, da natureza, da realidade que o cerca, que acontece pela mobilização plena e intensa dos sentidos, considerada primordial para a decifração e para o enfrentamento do mundo, bem como para o convívio coletivo, para o desenvolvimento intelectual e moral. O autor entende que a presença da educação dos sentidos na pedagogia recupera a ideia central de que nosso aparelho sensorial permite nossa imersão no mundo, e que em muitas teorias pedagógicas isso foi entendido como um requisito para o desenvolvimento completo da razão, bem como para a formação moral, sendo a educação dos sentidos, por isso, considerada o ponto de partida da educação. Essa tradição pedagógica inscreveu nas teorias educacionais a máxima de que o aparato corporal humano é o que nos insere biologicamente no mundo e, como consequência, proclamou que as iniciativas educacionais não poderiam ignorar essa trivial inserção.

Conforme já abordado, nossa inserção no mundo por meio dos órgãos dos sentidos, e o saber daí proveniente, isto é, o conhecimento sensível, em tensionamento com o conhecimento racional, foi a base do desenvolvimento da noção de estética na modernidade, logo, da possibilidade de uma educação estética influenciando na formação moral. Rancière defende a perspectiva revolucionária aí inscrita, ressaltando que a estética representa “(...) a forma sob a qual a configuração do mundo sensível carregaria a promessa de uma emancipação” (RANCIÈRE, 2011, p. 186). Na lógica do autor, a relação estabelecida entre formação moral e educação estética tem como pressuposto a viabilidade de se encontrarem na organização mesma do mundo sensível as leis do convívio, o que tornaria possível a vida em comunidade e em liberdade, sendo a exploração dessa viabilidade, para Rancière (2011, p. 186), o que demarca o caráter revolucionário da noção de estética. Trata-se, portanto, da elaboração de uma via para o esclarecimento e a autonomia humana, para libertação de homens e mulheres das submissões aos desígnios sobrenaturais e dos mecanismos de dominação e homogeneização, por meio do apuro e desenvolvimento dos seus sentidos e sensibilidades.

Entretanto, conforme já exposto e constatado nos capítulos anteriores desta tese, ao longo do tempo, nas várias leituras e interpretações realizadas, bem como diante das contingências históricas e sociais, a noção de estética sofreu transformações, metamorfoses contraditórias, aporias e entropias (RANCIÈRE, 2002, p. 15; RANCIÈRE, 2011, p. 170). Eagleton (1993) entende que essas transformações foram significativamente tensionadas pelos processos de expansão do modo capitalista de organização social; por exemplo, o autor considera que na história foi frequente a previsão de que a cultura estética seria a única forma de nos sentirmos integrados enquanto sujeitos em uma sociedade marcada pela competição no mercado e pela divisão de classes sociais – uma forma, portanto, de compensação e conformação, em nada emancipatória. Para Eagleton (1993, p. 23), a estética teria ganhado proeminência nas questões morais mediante as dificuldades de estabelecimento de um nexo coletivo para a vida em sociedade no regime capitalista, em que um alto grau de autonomia seria imprescindível para que os indivíduos exercessem a atividade econômica marcada pela competitividade e pelo isolamento, no contexto da rotina das práticas mercantis. O autor sublinha que na sociedade capitalista não teria cabimento a simples derivação dos valores pelos fatos, ou seja, prescrever as leis morais diretamente a partir do que realmente se faz, porque assim estariam explicitamente sendo motivados o individualismo possessivo, o antagonismo mútuo, o egoísmo e a agressividade – os mais indesejáveis tipos de valor. Diante dessas origens problemáticas dos valores na sociedade capitalista, as ideologias não pretendem simplesmente refletir o comportamento social existente, mas mistificá-lo e legitimá-lo, tornando os valores realmente relacionados com aqueles comportamentos, porém de uma forma disjuntiva, contraditória, oblíqua; ainda, segundo Eagleton (1993, p. 64), a noção de estética foi essencial nessa complexa mediação entre fato e valor.

Vimos, no capítulo precedente, que as proposições de educação estética em Minas Gerais se equilibraram entre a valorização e a vulgarização das perspectivas da estética nos processos educativos. Dessa forma, a ocorrência de transformações e o esvaziamento da potência revolucionária da noção de estética estiveram ratificados na polissemia da educação estética no âmbito dos debates relativos à renovação pedagógica em curso no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Nesse contexto, pressupostos divergentes foram harmonizados ou ao menos tiveram suas diferenças eclipsadas em função do ideal comum de promover o estabelecimento de valores morais que governassem a vida em sociedade, em atendimento ao projeto político de união nacional. Neste capítulo, perscrutamos nuances de algumas proposições de educação estética, pressupondo que a análise das peculiaridades encobertas no cenário polissêmico nos permite descortinar alternativos projetos de nação, identificar valores

sociais diferenciados e descobrir divergências, ainda que pontuais, harmonizadas ou eclipsadas.

Para tanto, analisamos textos de três autores pertencentes ao contexto mineiro, que publicaram na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, todos tratando especificamente do tema da estética na educação. São eles: Lúcio dos Santos, Aníbal Mattos e Maria Emília Castro. Com o intuito de explorar as nuances, diferenças e semelhanças encobertas em meio à abrangência das proposições de educação estética, no âmbito da renovação pedagógica ocorrida nas décadas de 1920 e 1930, o capítulo está organizado em três seções. Cada uma contempla o pensamento de um dos autores, de forma que foi possível abordar as problemáticas mais fundamentais, identificar fins alternativos ou coincidentes e perscrutar os diversificados valores que embasavam as formulações. Por um lado, procuramos intencionalidades, influências e conciliações que unem as retóricas dos autores dos textos aqui explorados; por outro, enfatizamos as diferenças, as discordâncias e as nuances.

#### **4.1 Educação estética e os valores da religiosidade**

Lúcio dos Santos, autor do texto a ser analisado nesta seção, foi um intelectual de prestígio no cenário mineiro, expoente membro do laicato católico do estado, tendo exercido o cargo de Diretor da Instrução Pública de Minas Gerais entre os anos de 1924 e 1926, quando reativou<sup>69</sup> a *Revista do Ensino* e organizou a Inspeção médico-escolar nas escolas primárias, além de dirigente da Escola de Aperfeiçoamento no ano de 1929 e reitor da Universidade de Minas Gerais no período de 1931 a 1933 (VARETO, 2010, p. 61). Ademais, Lúcio dos Santos atuou em importantes associações científicas e católicas e publicou vários artigos na *Revista do Ensino* e em outros periódicos, especialmente os religiosos, ocasiões em que deu prioridade ao tema do ensino. Para Vareto (2010, p. 63), a atividade de Lúcio dos Santos como intelectual católico foi decisiva para a renovação pedagógica empreendida em Minas Gerais, no sentido de garantir que determinados preceitos da Igreja fossem integrados à pretendida modernização educacional.

O posicionamento de Lúcio dos Santos pode ser entendido à luz do que, segundo Monarcha (2009), foi denominado pela historiografia acadêmica como “(...) ‘embate entre intelectuais liberais e católicos’, uns defendendo a educação moderna, outros o espiritualismo

---

<sup>69</sup> A Revista do Ensino de Minas Gerais foi originalmente criada em 1892, por Afonso Pena, então presidente do estado, mas logo foi desativada, voltando a circular somente em 1925, quando foi reativada durante o governo de Fernando Mello Viana (BICCAS, 2008, p. 15).

católico como a última âncora da sociedade” (MONARCHA, 2009, p. 166). Entretanto, a despeito dessas divergências, para Cunha (2017, p. 427), no âmbito da política educacional do estado, liberalismo e catolicismo puderam ser articulados, pois, apesar de a Constituição Federal de 1891 ter promovido a separação entre Igreja Católica e Estado, na prática, ao longo das primeiras décadas da República, o que se consolidou verdadeiramente foi uma parceria. Estudos de Biccás (2008) explicam como aconteceu essa relação no caso mineiro.

Em Minas Gerais, a Igreja e o Estado encontraram uma maneira de conviver pacificamente e, de modo geral, somando forças e aliando-se no campo educacional, o que acabou por constituir uma relação de ajuda mútua em vários setores da educação. Concretamente, observa-se a tentativa de fazer uma articulação entre os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas que sustentaram tanto a escola nova quanto a escola cristã, criando um tipo de “escola nova católica”. Com efeito, Minas Gerais mostrou-se um terreno fértil para que esse modelo de escola fosse desenvolvido, pois possuía uma grande tradição católica, conservadora e politicamente forte, que exercia um papel fundamental no apoio aos governos estaduais (BICCÁS, 2008, p. 65).

Como representante do grupo católico, Lúcio dos Santos (1925) fez críticas à educação estética na defesa de seus preceitos morais, e, nos seus dizeres, é possível vislumbrar algumas contradições assentadas no movimento de modernização pedagógica em Minas Gerais. Participante desse contexto, em que um lugar para o corpo, os sentidos e as sensibilidades na escola era parte principal das novas reivindicações, no artigo que Lúcio dos Santos (1925) escreveu com o título de “Educação Estética”, ele se posicionou contrário à educação estética como base principal da educação ética. No texto, o intelectual católico colocou em questão a demasiada importância dada à educação estética para o ensino e para a vida em sociedade, direcionamento que ficou evidenciado ao longo de toda a sua argumentação, acorde à forma como ele finaliza seu artigo, alegando que:

O ideal estético dos Gregos não salvou da ruína a sua grande pátria. E aqueles que vivem extasiados ante o patrimônio artístico que a Hellade nos legou, não avaliam, por ignorância ou por depravação, que pavorosas misérias morais se ocultavam sob aquelas formosas roupagens. Naquela terra, Platão, o divino Platão, só pode aconselhar para a educação do corpo a ginástica, e para a do espírito, a música! Em Roma, quando a preocupação estética chegou a dominar até mesmo sobre aqueles que morriam no anfiteatro na arena, já a sociedade havia entrado em franca dissolução. Que exemplo mais vivo, mais completo e mais instrutivo do que esse de Nero, a caminho da cidade, chamado as pressas de Ancio, porque a sua capital flamejava presa de pavoroso incêndio! Não se incomodava o esteta com a desgraça do seu povo; preocupava-se apenas com a beleza do gesto de terror trágico que deveria fazer, ao estacar diante de Roma em chamas. (SANTOS, 1925, p. 178).

Condizente com essas críticas, ao longo do texto, Lúcio dos Santos argumentou que a educação estética não pode sustentar a formação moral, tendo inclusive mais a atrapalhar do que a contribuir com ela. Logo no princípio do artigo, tomando como referência o pedagogo alemão Friedrich W. Forster e seu livro *Schule und Character*, Santos (1925, p. 177) destacou a perspectiva desse autor sobre “os perigos da educação meramente intelectual, profissional, estética, física ou higiênica”. De acordo com Franco Cambi (1999, p. 568), Forster foi um dos nomes que influenciaram a pedagogia personalista no âmbito católico pela perspectiva neokantiana, formulada com a pretensão de tornar o personalismo uma síntese superior das correntes da pedagogia contemporânea. Na perspectiva desenvolvida por Foster, defende-se o valor da obediência como forma de a criança subordinar a um princípio superior, transcendental, os próprios impulsos desordenados, e assim “(...) fazer de uma individualidade uma personalidade” (CAMBI, 1999, p. 569).

Em seu texto, Santos (1925) afirma que os encantos do progresso científico e técnico fizeram com que a humanidade se afastasse de uma questão que seria fundamental, e se pergunta: “recuamos ou avançamos quanto ao domínio do homem sobre os reinos inferiores de sua natureza animal, quanto ao influxo da personalidade sobre a vida e o destino?” (SANTOS, 1925, p. 177). No seu entendimento, o homem é limitado pela sua natureza animal, empecilho a ser vencido não só na busca pelo progresso técnico e científico, como também em prol da humanidade. Nessa direção, ele argumenta que, em várias épocas da história, feitos espirituais perderam seus valores em ocasiões em que o homem cedeu ao gozo, aos ímpetus da própria carne, ao “(...) poder apavorante da matéria sobre a vida e a alma” (SANTOS, 1925, p. 177). Santos observa ainda que

Quanto maior for a nossa faculdade de ação sobre o mundo dos bens materiais, com as tentações que encerra, com as inquietações que provoca, e com as incitações inextinguíveis que desperta de novas necessidades, tanto mais necessária se torna para nós aprofundarmos e fortificarmos o lado espiritual de nossa natureza. (SANTOS, 1925, p. 177).

Para Santos, o mundo material deveria ser conhecido, mas, para conhecê-lo, sem prejuízo do bem comum, o homem teria que dominar a própria natureza. Por isso, a incursão racional que o homem faz ao mundo material, à natureza que o rodeia, teria que ser acompanhada de um senso muito claro da ética, que, segundo o entendimento do autor, só poderia vir “(...) pela submissão interior do homem, a técnica do domínio sobre si mesmo, a pedagogia do sacrifício e a inspiração do amor” (SANTOS, 1925, p. 178). Importante ressaltar que muitas das ideias difundidas com a renovação pedagógica das décadas de 1920 e



1930 concebiam a natureza de forma notadamente mais positivada, não sendo consensual e imperativa a ideia de que era preciso conter a natureza; ao contrário, várias vezes o que foi prescrito foi justamente a necessidade de dar vazão a ela, imergir nela.

A presença da natureza em discursos sobre a educação popular tornou-se cada vez mais expressiva desde a segunda metade do século XIX quando, de acordo com Taborda de Oliveira (2012, p. 12), pôde ser constatada genericamente uma proposição pedagógica comum de “retorno à natureza”, orientação que assumia estratégias e fins diferentes nas variadas retóricas, colocando em destaque posições diversas sobre a condição do homem em seu estado natural. Sobre essa condição, Lúcio dos Santos entendia que a natureza humana estaria cindida entre um lado espiritual e outro mundano. O primeiro seria transcendental, enquanto o segundo se encontraria completamente preso à matéria, e esta seria mesquinha, selvagem, “apavorante”. A conduta do homem estaria, assim, conformada entre duas instâncias, não só diferentes, mas opostas: de um lado, os interesses materiais, que nos impulsionariam para a busca de satisfação, não somente das necessidades comuns a todos os animais, como saciar a fome, proteger-se do frio, reproduzir-se, mas também a comportamentos tidos como bárbaros – saciar a libido indiscriminadamente, explorar o outro, agir alheio à moral. Em contraposição, o lado espiritual, desprendido da matéria, levaria o homem às mais nobres realizações, e o tornaria apto a gerir a natureza. Assim, a função da educação seria fortalecer este segundo lado e enfraquecer o primeiro, estimular o espírito e esmorecer a força da matéria sobre a vida e as escolhas do homem. O corpo, com todo o aparato biológico da sobrevivência e da experiência, é tido como a fonte dos males e por isso precisaria dar lugar ao espírito, considerado aqui como uma espécie de corpo vazio, desprovido dos órgãos dos sentidos para não ter canais de comunicação direta com o mundo. Esse é o “lado espiritual de nossa natureza”, que Santos (1925, p. 177) declara precisar de fortalecimento; e as preocupações que pautam seus escritos orbitam em torno de como a educação poderia contribuir para esse fortalecimento. Percebemos que, neste processo, para o autor, o corpo faz pressão oposta, e, portanto, o “lado espiritual” só poderia ser alcançado às custas de algum sacrifício corporal.

Analisando a mensagem educativa/formativa originária do cristianismo, Cambi (1999, p. 124) salienta que dela emergiram aspectos de valor pedagógico ainda influentes. Entre eles, o autor destaca o dualismo alma/corpo e o desabono da corporalidade, condenada como pecado, como algo contrário à primazia da vida espiritual. Os castigos corporais nos processos educativos, por exemplo, apoiavam-se neste referencial. Tais fundamentações implicaram a formulação de uma pedagogia de repressão e sublimação interior, a educação

como uma batalha contra si mesmo, e a exaltação de Cristo como modelo de homem, sofredor, disposto a sacrifícios, regenerado por eles, e em luta por justiça. Esta forma de pensar a educação é devedora de uma longa tradição que, desde Platão, de acordo com o historiador Keith Thomas (2010), tende a conceber a humanidade em oposição aos animais, os quais, invariavelmente, foram considerados criaturas inferiores aos homens por estarem completamente submetidos ao domínio da natureza. Segundo Thomas (2010, p. 41), nunca existiu uma concordância sobre onde exatamente recaía a superioridade do homem; e, na linha cristã moderna, a racionalidade não era o ponto central, pois se argumentava que, em certa medida, os animais também possuíam essa qualidade. No raciocínio cristão moderno, o homem se diferencia das demais criaturas porque dispõe de consciência e instinto religiosos. Dessa forma, a religião consolidou-se como forma de conservar as fronteiras entre animais e homens, como uma tentativa de restrição de comportamentos supostamente similares aos dos animais; mas, do mesmo modo, e às vezes de forma concorrente, a educação erudita, a civilidade e o refinamento também tiveram como premissa a elevação dos homens acima dos animais (THOMAS, 2010, p. 41).

Na intenção de demarcar a religião como característica primordial da humanidade, Santos (1925, p. 178) afirmou que o homem intelectualmente culto, mas não religioso, corre um sério risco de decair a comportamentos imoderados e selvagens. Afirmou ainda que o foco excessivo na educação intelectual tornou o homem insensível, levando-o a utilizar os avanços técnicos conquistados em favor do mal. O autor completa seus argumentos pela primazia da religiosidade, sustentando que a educação estética foi uma prática adotada para sanar os inconvenientes da educação intelectual, mas que tal caminho só teria substituído um excesso por outro, desastrosamente. Lúcio dos Santos mostra-se preocupado com o “(...) verdadeiro destino do homem que é, **primeiro que tudo**, um ser religioso e sociável” (SANTOS, 1925, p. 178, grifo nosso). Vê-se que o esforço do autor não é o de eliminar a educação intelectual ou estética do conjunto das iniciativas escolares, mas, sim, o de desqualificar dimensões não religiosas de definição do humano.

Santos (1925) desenvolve suas críticas sobre educação estética partindo da premissa de que o valor moral não pode ser fundado em nada que seja material, sob pena de o ser humano fazer mal à própria espécie. Quando expõe sua crítica, Santos (1925, p. 178) a apresenta da seguinte maneira: “Se assim é a educação exclusivamente baseada no cultivo da inteligência, não menos perigosa se mostra a educação meramente estética, que colima a beleza do corpo, a elegância dos movimentos, a alegria da vida”. Algumas das consequências

de uma educação estética com vistas à “beleza do corpo”, à “elegância dos movimentos” e à “alegria da vida” são descritas pelo autor na seguinte passagem do texto:

As crianças que se acostumaram as impressões estéticas, que se educaram sobre a preocupação desse ideal terreno, facilmente se encaminham para a vida sensual e afeminada, e frequentemente, apesar do refinamento do gosto, caem na rudeza brutal do coração. A moléstia e a pobreza melindram o senso estético, e quem cultivou e apurou apenas as suas faculdades estéticas será prejudicado no amor e na caridade. (...) Homens assim educados procuram sempre com palavras bonitas encobrir o lado escuro da vida e não querem o que é triste e desarmonioso na existência, porque isso lhes tira o prazer e o sono. (SANTOS, 1925, p. 178).

Fica claro que, para Santos, a satisfação individual é oposta ao bem social, e, nesse conflito, o problema das “impressões estéticas” é que elas pesariam mais em favor da primeira. O “refinamento do gosto” adquirido pela educação estética é considerado bom e, de certa forma, marca uma distinção entre o homem e o animal; mas, para Santos (1925), é perigoso, porque também poderia levar à “vida sensual e afeminada”. A condenação de uma vida deste tipo traz à tona a intenção de moralização dos costumes, baseada na defesa de antigos, mas ainda fortes, preceitos morais.

Em síntese, o perigo do apuro exclusivo das “faculdades estéticas”, denunciado por Santos (1925), está no fato de que, diferente da religião – um ideal transcendental –, a estética seria um ideal terreno, uma ilusão permitida para o prazer corporal aqui na terra, obtido a um alto custo social, porque caprichosamente o corpo se entrega para a fruição das belezas do mundo, ignorando as mazelas nele existentes. O costume às “impressões estéticas”, para o intelectual católico, teria consequências trágicas, como podemos observar a seguir:

Muitas vezes, o que julgamos trágico na vida não é senão o simples reverso dessa espécie de covardia estética que se liga à beleza das aparências e às ilusões da poesia, sem querer saber de consequências algumas que não tenham a sonhada formosura (SANTOS, 1925, p. 178).

A crítica do autor indica uma separação total entre o ético e o libidinal, entre o moral e o sensorial, uma construção que tenta convencer que o certo a se fazer é o contrário do que desejamos fazer, é o contrário do que nos atrai, e, paradoxalmente, deve ser assim para o nosso próprio bem. A sustentação dessa prática estaria na fé incontestável de que, depois da morte, quando finalmente o espírito estaria livre do corpo, existe um paraíso aguardando aqueles que se resignaram durante toda a vida. Sendo assim, parte importante do papel da escola seria o de convencer a todos desse paradigma; daí compreendermos toda a movimentação católica das décadas de 1920 e 1930, no sentido de reforçar a atuação de uma

militância intelectual não apenas em defesa do ensino religioso na escola, mas também na busca de cristianizar a cultura (LEONARDI, 2016, p. 8).

O problema da educação estética, conforme podemos extrair da denúncia de Santos (1925), era que ela estabelecia um modelo que tensionava a antiga dualidade cristã, a cisão intransponível entre sensorial e espiritual e a visão do corpo como matéria mesquinha, condenada ao pecado. Sua crítica à educação estética difundia a mensagem de que, mesmo promovendo o embelezamento das condutas e formas humanas, ela não ataca o cerne do problema, pois apenas dá novos formatos à mesma substância degradada, sem escapar, portanto, da matéria. “E já se vai mesmo acentuando a tendência a antepor ao cultivo do espírito, o aformoseamento do corpo”, denunciou Santos (1925, p. 177), lembrando que um corpo belo não traduz um indivíduo virtuoso, que só o cultivo do espírito, e não do corpo, é que pode distanciar os homens das bárbaras, rudes e brutas condutas animais, porque só o espírito estaria livre da matéria.

Outras consequências negativas e trágicas da educação estética são anunciadas pelo autor na passagem a seguir:

Imagina a donzela que leva para o matrimônio preocupações de ordem meramente estética, e o moço que espera encontrar na vida cotidiana da família, sempre tão árdua mesmo para os protegidos da fortuna, as realizações de um ideal artístico. Pobrezinhos! No dia em que reconhecerem que a família é uma escola permanente de abnegações e de sacrifícios, no dia em que perceberem que a vida no lar só deve inspirar-se em um ideal que não lhes foi ensinado e que não podem ou não querem compreender, neste dia terão visto ruir fragorosamente o castelo da sua felicidade. E em que se costuma transformar então a estética? Em brutalidade, aversão e desespero. (SANTOS, 1925, p. 178).

Práticas sociais tradicionais, que supostamente seriam boas para a integração social, tais como o casamento e a constituição de família, além de demarcarem uma diferença em relação à conduta animal, expressam o valor do sacrifício que Santos (1925) defende. Sua exposição deixa claro que a família e o casamento não poderiam se estabelecer na sociedade pelo fato de fazerem bem a todos, simplesmente porque, como o próprio autor afirma, não o fazem; e, se o casamento não satisfaz, se o sentimos muito mais como uma obrigação do que como um prazer, então ele não teria razão de ser. Para sustentá-lo como prática social universal, como quer Santos (1925), seria preciso encontrar sua justificação fora do mundo material, o que tornaria transcendental, e não material, a mediação entre fato e valor. É o que abertamente o autor sugere, e sua denúncia quanto aos problemas da educação estética são decorrentes do fato de que as práticas que este tipo de educação incita partem da matéria, e a matéria é aquela selvagem, bruta e rude, decorrente de nossa natureza animal, que nos

arrastaria para formas de vida incultas, egoístas ou vadias, que forçariam a satisfação pessoal em detrimento do bem social.

Para Santos (1925), os perigos da educação estética estão no seu potencial para despertar a busca pelos prazeres e satisfações pessoais e assim incentivar o fortalecimento de valores alternativos aos religiosos. O autor direcionou seus alertas a prescrições que excessivamente sugeriam o cultivo dos sentidos na percepção do mundo, e assim dariam vazão à sensualidade, abririam espaço para que a moral se fundamentasse no sensorial e não no espiritual. Seu argumento é o de que, dessa forma, a educação mais atrapalharia do que contribuiria para o estabelecimento de uma moralidade capaz de promover integração social e fazer o homem avançar em relação aos “reclamos inferiores de sua natureza animal”. No entanto, na ambiência da renovação pedagógica, vigoravam os clamores por um espaço mais amplo aos sentidos e ao corpo na escola, o que uma educação estética poderia prover. Ciente desse impasse, Santos (1925) não propôs o banimento da educação estética das escolas. Na passagem a seguir, o autor fornece orientações para uma educação estética: “É, pois, absolutamente necessário, ao lado do amor artístico pelo que é belo, cultivar o amor compassivo e misericordioso pelo que é feio e disforme”. (SANTOS, 1925, p. 178).

Assim, após tanto criticar a educação estética como base da educação moral, o autor deixa escapar que na realidade daquele contexto a solução religiosa não foge muito da fundação dos valores na estética, pois dizer que se deve amar não só o “belo”, mas também o “feio” e “disforme”, é fornecer critérios estéticos para fundar o valor moral. Nesse formato, valores religiosos não renunciam à estética, pelo contrário, abusam dela. Ademais, desde a Idade Média, a Igreja lançou mão de recursos estéticos, como performances teatrais e imagens sacras, para passar a mensagem cristã e sensibilizar o povo (CAMBI, 1999, p. 179). Segundo Veiga (2007, p. 57), desde o Brasil Colônia, foi instituída pelos jesuítas uma educação estética de inspiração cristã, com cantos, danças e dramatizações, destinados a ensinar os valores do cristianismo aos povos indígenas, bem como desorganizar seus rituais, crenças e costumes. A autora ressalta que desse processo educacional se destaca a invenção de uma outra memória indígena, baseada na culpa e na noção do pecado original e, conseqüentemente, na necessária salvação que viria pela ação dos missionários religiosos. Portanto, há bastante tempo a Igreja Católica vem se valendo da dimensão estética com o objetivo de consolidar uma determinada moral, a partir de uma lógica da caridade e da submissão paternalista.

A questão que perpassa o texto de Lúcio dos Santos, sua militância mesmo, é a franca dissolução que sofria o antigo ideário em que ele se apoiava, que demarcava no corpo a origem dos problemas e, na alma, a fonte da nobreza. Segundo estudos de Sant’anna (2014, p.

189), tal dissolução foi acentuada no Brasil ao longo do século XX, um tempo em que paulatinamente o corpo foi se transformando em algo tão importante, complexo e valorizado quanto outrora fora a alma. Nessa direção, no movimento de renovação pedagógica empreendido na década de 1920 no País, foi evidente a preocupação com a formação tanto do espírito quanto do corpo, denominando-a como integral, plena (NAGLE, 2009, p. 273). Essa proposição de uma educação integral estava na esteira da ocorrência de um deslocamento significativo do papel da corporalidade na educação, verificada, segundo Taborda de Oliveira (2006, p. 12), ao longo do século XIX e início do XX, quando o corpo infantil deixou de ser punido e humilhado, e a formação do espírito passou a ser enaltecida através de um investimento sobre a sensibilidade corporal, pois o corpo foi inscrito como possibilidade concreta de conquista da vontade, do pensamento e da ação das pessoas. Em teoria, os fundamentos desse deslocamento estavam em descompasso com os das ideias de Santos (1925), pois ele interpretava a humanidade a partir do pecado original e da salvação e, por consequência, entendia que a educação deveria proporcionar um controle ou uma proteção em relação ao corpo, para liberação do espírito, e não que a espiritualidade pudesse ser fortalecida com o desenvolvimento da sensibilidade. No entanto, com a profusão das ideias escolanovistas, bem como com as demandas oriundas dos processos de industrialização e urbanização em curso, já não era concebível uma pedagogia de franca repressão dos impulsos corporais.

No encerramento do texto, Santos (1925) esclarece qual deve ser o lugar da estética na educação e o objetivo do ensino da arte na escola, e, neste particular, mostra-se satisfeito quanto à política educacional do estado de Minas Gerais, afirmando:

Que não venha jamais, nas nossas escolas, a preocupação estética a prevalecer sobre o lado moral e religioso da educação! A arte não é um fim, é um meio, e como tal só pode ser encaminhada para a realização do verdadeiro destino do homem que é, primeiro que tudo, um ser religioso e sociável. Felizmente, assim o tem entendido e o tem praticado o Governo de Minas, contando para isso com a colaboração dedicada e eficiente do professorado (SANTOS, 1925, p. 178).

As atividades artísticas e a dimensão estética não foram valorizadas em si; ao contrário, foram planejadas como um meio para os fins religiosos, compondo um projeto similar ao que vinha sendo realizado pela Igreja Católica desde o Brasil Colônia, projeto este reafirmado em plena década de 1920, auge dos clamores por renovação pedagógica. A afinidade com a religião presente na política educacional do estado, constatada e aprovada por Lúcio dos Santos, deve ser entendida à luz do contexto brasileiro das décadas de 1920 e 1930,

quando, de acordo com Monarcha (2009, p. 94), o liberalismo dos anos iniciais da República entrou em crise, pois estava sendo constatada a miséria, a barbárie e a decadência dos costumes da população brasileira, principalmente nos chamados “sertões”, o que incluía boa parte do território de Minas Gerais, especialmente o norte do estado. Diante da avaliação negativa da situação, o incremento religioso como força sentimental vinha a calhar aos interesses de modernização do povo, de forma que, segundo Carvalho (1997, p. 122), se amalgamaram no movimento educacional resquícios de positivismo e organicismo com o catolicismo, que ganhou relativa força entre os intelectuais. No caso de Minas Gerais, como foi possível verificar com Biccas (2008) e Cunha (2017), Estado e Igreja conviveram pacificamente e somaram forças no campo educacional, o que não significa ausência de tensões. Tais tensões expõem as controvérsias mais profundas ajustadas no movimento de renovação pedagógica mineiro, e as ideias de Santos (1925) sobre educação estética evidenciam certas discordâncias eclipsadas. Interessa, aos propósitos deste estudo, destacar que Santos (1925) se orientava por uma visão negativada da natureza do corpo humano, bem como por uma profunda dualidade corpo/espírito, pontos que são essenciais para desvendar o cerne das diferenças e conciliações existentes entre o leque de iniciativas pedagógicas unidas genericamente sobre a denominação de educação estética.

#### **4.2 Educação estética e os valores do trabalho**

A vinculação entre trabalho, arte e estética foi tema central das publicações de Aníbal Mattos, e aqui destacamos os artigos “O estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos”, publicado em 1925, e “A educação artística das crianças”, de 1933. Mattos, vindo do Rio de Janeiro, em 1918, foi convidado a ser professor de desenho da Escola Normal Modelo da Capital pelo então governador do estado, Bias Fortes (NEIVA, 2016, p. 159). Além da atuação como professor e, mais tarde, inspetor do ensino de desenho, com boa circulação entre os quadros do Partido Republicano Mineiro (PRM), Mattos iniciou um significativo movimento cultural e artístico em Minas Gerais (FIGOLI, 2007, p. 30). Ele foi um entusiástico fomentador das artes no estado, tendo ocupado um lugar central nos acontecimentos ligados à arte em Belo Horizonte, e, como artista, sua obra apresenta aspectos romancistas e impressionistas, tanto no traço e cores quanto nos temas escolhidos (AYER *et al.*, 2010, p. 104).

Segundo Neiva (2016, p. 125), Mattos era proveniente de um modelo de ensino de artes tradicionalista de viés acadêmico, e, ocupando uma posição dominante no cenário

artístico mineiro, sua atuação como professor e artista se confundia, pois, conforme salienta o autor: “(...) seus objetivos finais são os mesmos, elevar o gosto artístico da população belorizontina e formatar um campo de atuação para os artistas” (NEIVA, 2016, p. 164). O autor destaca ainda que Mattos tinha uma ligação íntima com o poder político institucionalizado na Capital, e suas atividades como professor, pintor, escritor, teatrólogo, jornalista, entre outros, influíram na formatação do gosto artístico da população, fazendo circular padrões estéticos observados nos círculos de sociabilidade da elite política (NEIVA, 2016, p. 159, 164-165). Uma vez que suas ações tiveram amplas repercussões, conforme salientou Neiva (2016, p. 150), Mattos, atuando na interseção entre campo artístico e pedagógico, teve considerável influência nas proposições de educação estética no estado.

Oportuna ao propósito de conhecer Mattos e sua personalidade é a “Notícia Elétrica, sobre um livro de Aníbal Mattos”, crônica publicada por Carlos Drummond de Andrade em 1923. Dizia o poeta:

E quem escreve esse livro é justamente um homem agitado e febril, um homem-força: o Sr. Aníbal Mattos. O Sr. Aníbal Mattos desconhece o 7º pecado mortal. E, com quanto seja esse um amável pecado, eu admiro no Sr. Aníbal a nobre atitude de batalhador. Adoro de mãos postas a preguiça. Mas há uma volúpia igual a da preguiça: é a de se contemplar o trabalho dos outros. Enquanto envelhecemos diante de um eterno entediado sorvete no Trianon, o redator do Diário de Minas vai ao escritório, escreve um drama, pinta um quadro, ensaia uma comédia, compõe um poema, produz um artigo! Aqui, diante do meu sorvete (ai de mim!), folheio este livro do Sr. Aníbal de Mattos – o décimo terceiro publicado! – e fico a meditar que ele tem ainda sete livros inéditos. Para um homem de 35 anos, convenhamos, isto é imenso. O Sr. Tristão da Cunha, com 45 anos, fez dois... Cumpro fixar as linhas dominantes no perfil intelectual do Sr. Aníbal Mattos. Eis aí um homem que, vivendo numa época de atividade delirante, sabe por a sua sensibilidade ao alcance das múltiplas e desencontradas sugestões do meio ambiente, transfiltrando-as, após, ao espírito avisado, que, com esses materiais, realiza uma obra rápida e violenta. Ignoro os seus métodos de trabalho; suponho que não adote nenhum. Deve produzir, como é razoável imaginar-se, sob o império imediato das emoções, (...). Não lhe serão habituais as laboriosas gestações, as vigílias sobre uma página incerta, os longos desvelos de Flaubert e dos Goncourt, – torturas que põem cabelos brancos. Produz depressa, e isso não é um defeito, senão uma virtude: a virtude de marchar alguém ao ritmo do seu tempo. (...) Desejo, apenas – e aqui está o importante, nessa conversa de duas colunas –, localizar a personalidade literária do Sr. Aníbal Mattos no momento de ruidosa revolução de valores, que atravessamos. Como disse, ele é bem o homem de seu “minuto fugaz”. Objeto-me-ão: E a sua formação clássica, e todo um passado de fórmulas acadêmicas dominando os impulsos do seu espírito? Por acaso se alistou o Sr. Aníbal nas hostes da literatura moderna? Oh criaturas incontentáveis, o autor de *Um sonho ao luar* está longe de ser um futurista. Reconheço-lhe, mesmo, a formação clássica, o academicismo das fórmulas, etc... Tudo isto, porém, são frívolas objeções, e eu continuo a considerar o Sr. Aníbal Mattos como plenamente identificado à vertigem barulhenta da época. Nem de certo fora para desejar que ele fizesse o sacrifício do seu temperamento às concepções de uma literatura ultra-moderna, quando estamos a vê-lo perfeitamente bem na sua posição. Sentindo, ao seu modo, a angústia entontecedora que nos avassala, há na sua obra crispações, uivos, lágrimas e gargalhadas, como nas de qualquer dadaísta sincero, da última edição. (Drummond De Andrade, 1923 apud SAID, 2007, p. 247).



Em síntese, considerando a descrição de Drummond, Mattos era um homem de ação, bem no sentido burguês, produtivo, eficiente e laborioso, inteligente, sem utilizar essa inteligência para elaborar questionamentos mais amplos e profundos, que desafiassem a ordem social imperante.

Iniciaremos as análises sobre a educação estética proposta por Mattos com o texto publicado em 1925, em que o autor defendeu a necessidade “imperiosa” da “cultura dos sentimentos estéticos”. Imediatamente, identificamos terem sido opostas as formulações de Mattos (1925) e Santos (1925), pois este denunciava os problemas morais justamente decorrentes desse cultivo estético, que o outro pretendia afirmar. Em parte, podemos buscar explicações para essa oposição constatada entre suas ideias nas disputas entre católicos e liberais ocorridas no âmbito da discussão pedagógica nacional. Entretanto, devemos fazê-lo com cautela, primeiro porque em 1925 tais conflitos ainda não tinham se acirrado, ainda que, evidentemente, já se fizessem presentes as posições diferentes que culminaram com a ruptura ocorrida na década posterior. Segundo porque, ao contrário do ocorrido com Santos, não encontramos nenhum vestígio de que Mattos, em algum momento, tenha se engajado em um dos lados daquela disputa, isenção perfeitamente condizente com o cenário mineiro, propício às conciliações.

Mesmo assim, parece-nos adequado interpretar as proposições de educação estética de Mattos sob a ótica de suas aproximações com um ideal moral liberal, considerando não somente o contraste de suas formulações com as de Santos (1925), mas, principalmente, a ausência de defesas religiosas em seus textos, ao menos nos que nesta seção analisamos, e o seu bom trânsito entre os integrantes do PRM. Também, a descrição que, em sua crônica, Carlos Drummond fez de Mattos reforça as vinculações do último com uma ética liberal burguesa, de valorização do trabalho, no sentido de produtividade.

Nas múltiplas visões dos educadores liberais daqueles tempos, segundo Nogueira (2020), prevalecia uma educação moral baseada em uma ideia imanente de dever, isto é, fundamentada na necessidade do cumprimento dos deveres, estes estabelecidos em coerência com a realidade vivida, e não com uma possível futuramente. O autor avalia: “Desejava-se uma ampliação do nível de escolarização para o incremento produtivo, mas não era desejável a construção da autonomia educacional por parte do povo educado. O perigo para os liberais residia, portanto, no potencial revolucionário do conhecimento.” (NOGUEIRA, 2020, p. 100).

No artigo “O estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos”<sup>70</sup>, a relação entre arte e indústria é questão central para as ideias desenvolvidas por Mattos, fundamento da concepção de educação estética do autor. O texto pode ser interpretado como uma tentativa de se justificar a educação estética com argumentações acerca de seus impactos positivos na produção e na disposição para o trabalho, além de influir na nobreza das aspirações humanas e na satisfação pessoal, com efeitos para o progresso do País. Dessa forma, Mattos (1925) aborda a educação estética vislumbrando vínculos entre arte e indústria, como favorecedores da modernização nacional.

Para o autor, eram imperiosas a necessidade do estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos, e sua argumentação se desenvolve entre dois polos, a saber, “(...) quer considerando-se o desenho como um ramo preparatório para o exercício de indústrias, quer olhando-o sob o ponto de vista educativo.” (MATTOS, 1925, p. 83). Na sequência, o autor afirma: “Os melhores produtos se devem aos indivíduos que podem revestir suas obras de um aspecto formoso e artístico, e, fora disso, qualquer ser humano, normalmente constituído, necessita da arte para satisfazer suas emoções estéticas” (MATTOS, 1925, p. 83). Destacamos que, de um lado, as proposições de Mattos (1925) se vinculavam ao mundo do trabalho e da produção e, de outro, à satisfação pessoal dos indivíduos, por meio de “emoções estéticas”.

Notadamente, a expansão do capitalismo esteve no horizonte das preocupação de Mattos (1925), pois, para respaldar suas formulações sobre educação estética, o professor apresentou o panorama inglês de meados do século XIX, argumentando que, desde essa época, o governo da Inglaterra teria percebido que o progresso artístico dos produtos seria imprescindível para o futuro do comércio de exportação, e que, a partir dessa constatação, as autoridades promoveram a fundação de uma grande quantidade de escolas de desenho, além de museus. O autor contextualiza as origens desse movimento inglês em favor das artes citando a exposição de Londres realizada em 1851, ocasião em que uma quantidade expressiva de prêmios conferidos a estrangeiros teria sido destinada à França, e justificando o sucesso francês pelo cuidado com que eram mantidas escolas de desenho em Paris, Lion e Nimes (MATTOS, 1925, p. 83).

Essa exposição de Londres, a qual Mattos se refere, foi um evento destinado a exibir as obras industriais de nações europeias, no contexto de ampliação dos mercados. Nessa oportunidade, foi constatada uma qualidade pífia da criação britânica, em parte pelo sucesso dos tecidos e papéis de parede franceses com motivos florais, o que radicalizou entre aqueles

---

<sup>70</sup> Esse artigo é a reprodução do texto introdutório do livro do mesmo autor, denominado “O estudo do desenho”.

uma vontade geral de melhorar a qualidade dos produtos manufaturados, acentuando um viés decorativo e impulsionando a difusão de novos métodos de ensino ornamental (GREFFE, 2013, p. 194).

Mattos (1925) vislumbrava para o progresso do Brasil um caminho similar ao que ele identificava ter ocorrido na Europa, onde várias instituições educacionais teriam sido organizadas segundo um critério de desenvolvimento econômico, como podemos observar no fragmento a seguir: “Se em nosso país existisse o prestigioso cuidado que merecem as artes, não dependeríamos tão diretamente das outras nações do globo, porque a nossa produção encontraria hábeis auxiliares” (MATTOS, 1925, p. 83). Foram muitos os argumentos que o autor apresentou para o estudo do desenho tendo em vista a preparação para o trabalho, mas vejamos como ele trata o outro polo, o que ele diz ser educativo:

A cultura dos sentimentos estéticos desempenha nobilíssimo papel na educação, é a causa imperiosa das mais nobres aspirações humanas. A beleza é uma entidade motora que induz o homem a buscar o desenvolvimento do seu organismo. E se a educação física consiste em cultivar e exercitar os órgãos e as funções do corpo, para que, conseguindo robustez e agilidade, sejam fiéis servidores do espírito, vê-se o influxo da beleza na educação física. O combate enérgico ao analfabetismo é uma medida de salvação pública, mas ao lado do abc, deve figurar a linguagem ideográfica, o estudo do desenho, que dará como resultado o aproveitamento de forças que, sem esse conhecimento, se desviam dos rumos da sabedoria que mais impulsionam o progresso das nações: a indústria, a agricultura e o comércio. (MATTOS, 1925, p. 83).

Toda a argumentação do autor sobre o caráter pedagógico do ensino do desenho foi desenvolvida sob o signo da eficiência e, na conclusão, novamente desembocou nas preocupações com o desenvolvimento industrial. Os “sentimentos estéticos” tiveram sua importância destacada por permitirem a percepção da beleza, que seria um incentivo para o desenvolvimento físico do homem, gerando forças individuais que, com o estudo do desenho, poderiam ser canalizadas para o que interessava de fato, que era o progresso da Nação. No entendimento do autor, a “cultura dos sentimentos estéticos” seria importante porque motivaria as “mais nobres aspirações humanas”, que seriam aquelas de valorização do trabalho no âmbito do modo de produção capitalista, de expansão da indústria, da agricultura e do comércio.

Visando um futuro nacional já programado, Mattos (1925) construiu suas propostas pedagógicas:

O futuro do Brasil está em preparar os homens de modo a dar-lhes profissões remunerativas distintas, em aproveitar cientificamente os braços ociosos e em minorar pelos meios modernos também científicos, o trabalho excessivo dos braços

ativos. Para isso, é necessária a educação pratica especial, a fundação do Liceu de Artes e ofícios, com aulas noturnas, de Institutos profissionais para homens e mulheres, de Escolas de educação física e manual e de cursos de desenho e trabalhos manuais nas escolas existentes. Desses estabelecimentos sairiam preparados os operários e os professores que divulgariam o ensino segundo as normas da moderna pedagogia que ensina primeiro a trabalhar e depois a tirar partido do que sabe, aplicando a destreza técnica em resolver problemas e em dar forma concreta às criações próprias, ou a confeccionar meios que facilitem o estudo das ciências e das artes. Essas medidas salutareis fizeram a grandeza das nações da Europa e levaram a América do Norte a uma posição tal de grandeza que não basta a admiração duma geração humana para premir do seu esforço (MATTOS, 1925, p. 83).

Destacamos que, para o autor, o planejamento pedagógico deveria embasar-se na função do indivíduo na sociedade, na educação para um ofício, com aulas noturnas. Suas prescrições foram direcionadas aos operários, aos que tinham os “braços ativos”, em oposição aos indivíduos pensantes, que tinham os “braços ociosos” e o conhecimento científico. Convém salientar que, juntamente ao entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico imperantes, na época era característica da elite dominante promover a pregação de que a divisão da sociedade em classes seria algo natural, e que a relação entre elas deveria ser harmônica e cooperativa, todas colaborando para o progresso da Nação. Esse raciocínio comumente obscurecia a existência de privilégios e hierarquia classistas (NAGLE, 2009, p. 39). Monarcha (2009, p. 114) observa que a década de 1920 foi palco do nascimento de uma vontade de ordem e disciplina civil antes não vista, desenvolvida com o fito de lograr paz social, uma espécie de sublimação dos conflitos sociais de forma a negar a possibilidade da luta de classes. Nessa busca pela paz social e nessa sublimação dos conflitos, parece que, para Mattos, a “cultura dos sentimentos estéticos” tinha participação importante.

Retomando a experiência dos países já mencionados, que, segundo o autor, teriam colhido frutos relativos a investimentos nas artes e no ensino do desenho para o progresso de suas indústrias e comércio, Mattos (1925) finaliza seu texto com uma sugestão:

Imite o Brasil esses profícuos exemplos, não se contentando apenas com o que a Natureza pródiga lhe dá, mas procurando obter dela o máximo de sua produção. As conquistas modernas são puramente da inteligência e povos independentes são aqueles que podem viver do seu trabalho, exercendo com segurança a sua proveitosa atividade. Para isso é indispensável a educação artística, o conhecimento das artes liberais e mecânicas, em suma o desenho e a cultura dos sentimentos estéticos (MATTOS, 1925, p. 83).

Segundo Nagle (2009, p. 191), a educação técnico-profissional era tida como instrumento para explorar os recursos naturais abundantes no País e transformá-los em riquezas nacionais. Com vistas à eficiência no aproveitamento máximo dos recursos naturais, à sinergia entre as classes sociais e à tranquilidade geral da Nação, notamos no pensamento de

Mattos (1925), mais uma vez, a sugestão de divisão harmoniosa entre pessoas que pensam e pessoas que executam, tendo os “sentimentos estéticos” um papel importante nessa harmonização.

O estudo do desenho e o cultivo de emoções estéticas, na concepção e nas prescrições de Mattos (1925), estavam relacionados à formação moral do operário, no sentido de conformá-lo ao trabalho, à sua destinada função no progresso da Nação. Essa função previamente programada e delegada aos sujeitos segundo sua classe social deveria ser convertida em dever moral, isto é, a formação dos operários passava não somente pela aquisição de destrezas técnicas e manuais, mas também pela conscientização sobre os seus deveres para com o País. Como já vimos, a proposta de “cultura dos sentimentos estéticos” formulada por Mattos esteve presente no pensamento burguês reiteradamente, como fator de integração de uma sociedade dividida em classes sociais e marcada pela competição no mercado (EAGLETON, 1993, p. 59).

Já no artigo “A educação artística das crianças”, Mattos (1933) desenvolve sua concepção de educação estética voltada para o público infantil, inspirada na experiência europeia. De acordo com o autor, era uma necessidade urgente “(...) fazer vibrar na alma da infância o sentimento puro da beleza”, emoção a ser favorecida pelos “(...) conhecimentos estéticos indispensáveis a vida das crianças” (MATTOS, 1933, p. 3). Mattos informa que o movimento pela educação estética para crianças teve origem na Alemanha e se alastrou para a França, Bélgica, Inglaterra, Suécia, Finlândia, Holanda, Itália e Espanha, ressaltando que se tratava de pensar “a arte na vida da criança” (MATTOS, 1933, p. 4) e que “várias publicações foram editadas exclusivamente sobre a educação estética da criança” (MATTOS, 1933, p. 4), tendo sido configurada uma “nova orientação pedagógica” (MATTOS, 1933, p. 5). Estudos de Munakata (2016, p. 202) indicam que, entre a vasta bibliografia internacional sobre educação estética publicada na época, se localiza a produção do francês Marcel Braunschvig (1907)<sup>71</sup>, autor conhecido e citado por Mattos.

No escopo de seu entendimento sobre a cultura estética, também nesse artigo voltado para a educação infantil, ele articula educação estética e educação profissional, com a crítica de que o Brasil até então teria dado pouca importância a essa relação. O autor ressalta que na maioria daqueles países europeus o ensino profissional já estava instalado antes desses debates aprofundados sobre a arte na vida da criança, e que este ensino teria aberto os horizontes da grandeza e independência econômica daqueles povos. Em seguida, cita Rui

---

<sup>71</sup> Braunschvig, Marcel. *L'art et l'enfant. Essai sur l'éducation esthétique*. Toulouse/Paris: Édouard Privat/Henri Didier, 1907.

Barbosa<sup>72</sup>, dizendo que suas palavras proferidas no século XIX sobre a importância do desenho e da modelagem foram recepcionadas com indiferença, e que, se as pessoas o tivessem ouvido, a Pátria teria alcançado progresso semelhante ao ocorrido na América do Norte (MATTOS, 1933, p. 5-6). O longo trecho dedicado à citação direta de Rui Barbosa evidencia a concordância de Mattos (1933) com as seguintes medidas intencionadas pelo intelectual citado: disseminar urgentemente o ensino do desenho nas escolas primárias, bem como em escolas especiais, em aulas noturnas para operários e nas escolas normais; garantir a valorização do professorado que trabalhava com esse ensino, concedendo aos professores de artes o mesmo prestígio e a mesma remuneração dos de ciências e de letras; instituir uma escola superior de arte aplicada, que em lugar nenhum jamais teria se assemelhado a uma academia de belas-artes.

Mattos também se dedicou a problematizar como e por que (1933) a educação estética adquiriu importância e impactou a pedagogia: “O desenho e a modelagem são disciplinas que passaram a ocupar o seu verdadeiro lugar na educação da infância e da juventude, concorrendo para o desenvolvimento dos sentidos estéticos” (MATTOS, 1933, p. 6). Citando Malebranche<sup>73</sup>, o autor explica que a função primária dos sentidos é utilitária, uma vez que eles seriam os responsáveis pela conservação da vida. O autor detalha essa função, ressaltando que a vista e o ouvido nos ajudam a discernir o perigo, e que o olfato e o paladar seriam primordiais para a nutrição, tendo todos os sentidos um encargo inteiramente prático. Por outro lado, e apoiado nos estudos de Marcel Brauschvig, Mattos enfatiza que os sentidos também estariam aptos a exercícios desinteressados, e que daí nasceriam as “impressões de natureza estética”, assim exemplificadas:

Todos os sentidos podem nos dar **sensações da mais alta e pura estesia**. A água cristalina evoca a paisagem montanhosa da nascente e o córrego semi-oculto, por entre pedras cobertas de musgos e sobre as árvores de protetora sombra; o perfume pode transportar-nos ao êxtase, ao sonho e à realidade da primavera da natureza. Uns sentidos produzem mais que outros as **sensações estéticas**, como a vista, o ouvido e o próprio tato, sendo que este último é o que dá ao cego a mais perfeita ideia da beleza plástica das coisas. (...) Mas de todos os sentidos os que podem dar na criança mais perfeitas **impressões estéticas** são o ouvido e a vista. (MATTOS, 1933, p. 6-7, grifos nossos).

---

<sup>72</sup> Político expressivo no processo de implantação da República no Brasil e um dos intelectuais mais conhecidos do seu tempo, Rui Barbosa (1849–1923) pensava a educação como construtora do progresso e fundamento da liberdade (ROCHA, 2004, p. 68-69). Em algumas oportunidades, escreveu sobre pedagogia e educação, como quando elaborou pareceres sobre legislações educacionais, na década de 1880 (ROCHA, 2004, p. 67), e quando traduziu o livro “Lições de Coisas”, do norte-americano Norman A. Calkins, obra que teve grande circulação nacional e era embasada no ensino intuitivo (VALDEMARIN, 2004).

<sup>73</sup> Nicolas Malebranche foi um padre católico francês nascido em 1638, que publicou várias obras sobre metafísica, teologia e ética, mas também tinha interesse pelas ciências e produziu conhecimento sobre óptica, leis do movimento e natureza das cores (GOMES, 2019, p. 19).

Notamos que as “sensações estéticas”, descritas por Mattos (1933), são sensações fundamentalmente relaxantes e prazerosas. A propósito, já tínhamos observado que, no artigo publicado em 1925, Mattos relacionou a cultura dos sentimentos estéticos à possibilidade de satisfação das pessoas. Segundo Munakata (2016, p. 202), para Marcel Brauschvig, referência que Mattos (1933) utiliza ao abordar o que chama de “sentidos estéticos”, a educação estética deveria ser sempre atraente, além de apresentada às crianças como um prêmio ao labor, características que a direcionariam ao atendimento das demandas do entretenimento, lazer e descanso, bem como ao reforço de uma moral meritocrática.

Para explicar as “impressões estéticas” das crianças, colhidas pelo ouvido e pela vista, Mattos (1933, p. 7) afirma que, inicialmente, a criança penetra no mundo sonoro e só depois nos das cores e formas, porque a audição seria involuntária, espontânea e isenta de esforço, enquanto a vista requer a observação, exige o trabalho de ver. O autor faz especulações sobre se, na contemplação dos objetos, a criança se impressiona mais com o traço/linha ou com a cor/massa, e conclui que, independente disso, seria essencial a cultura do sentido estético. Vejamos o porquê disso:

Mas o que se depreende imediatamente é que a cultura do sentido estético da criança influi poderosamente para a condição psicológica essencial do desenvolvimento da percepção, que é a atenção. A criança não deve usar distraidamente os seus sentidos. A atenção impulsiona todas as atividades mentais. (MATTOS, 1933, p. 7-8).

Após ressaltar a importância da educação dos sentidos com uma perspectiva utilitária, Mattos (1933) fez uma abordagem psicológica sobre o desenho das crianças, comparando-os com as representações gráficas dos povos primitivos:

Uma dessas comuns e impressionantes relações está no desenho do perfil humano com o olho estampado de frente, **defeito** comuníssimo nos primeiros desenhos das crianças e característicos dos baixos relevos egípcios. Também nas concepções gregas, principalmente na numismática e nos esboços anamitas, se vêem as figuras de perfil com o olho desenhado de frente. (MATTOS, 1933, p. 9, grifos nossos).

A interpretação que Mattos (1933) fez dos desenhos das crianças foi baseada no signo do erro, da falta de atenção, do “defeito”, que o processo educativo deveria aos poucos corrigir para que a evolução acontecesse. Mas essa correção seria um processo delicado, necessitando cautela e cuidados, conforme expresso a seguir:

O exercício metódico do sentido da vista acabará por habituar a criança à observação mais atenta das coisas. Ela começará então a *ver*, dominando a

viciosidade de sua imaginação, causa principal do obscurecimento da realidade. É mister, porém, que o trabalho da imaginação continue a ser exercitado, de modo a cooperar para o êxito das emoções de natureza estética que é preciso despertar nas crianças. (MATTOS, 1933, p. 10, grifos no original).

Objetivamente, Mattos (1933, p. 11) afirma que é preciso “ensinar a *ver*”, explicando que, se a criança não vê, ela simplesmente imagina tudo e se distancia completamente da realidade; no entanto, considera que, “colocada no seu devido termo, a faculdade imaginativa é extremamente preciosa” (MATTOS, 1933, p. 11), e por isso o educador teria a delicada tarefa de promover um equilíbrio sem comprometê-la. Para esclarecer a atuação do professor, o autor diz que ele precisa mostrar à criança “as vantagens de uma imaginação bem dirigida” (MATTOS, 1933, p. 11). Na lógica de Mattos (1933), a educação é um processo que pretende que a criança aprenda a ver e a dominar a imaginação sem sufocá-la completamente. Esse equilíbrio, ou melhor, essa eficiência, seria o que atesta a aprendizagem da criança, garante a evolução da civilização e, coincidentemente e felizmente, também permite que as pessoas experimentem as “emoções de natureza estética”. Assim, as “sensações estéticas” são como recompensas pelo alcance daquele equilíbrio eficiente e funcional, compensações por todo o esforço, uma conquista merecida. Notadamente, reforça-se assim uma moral meritocrática.

Além da escola, a família concorreria para a educação estética das crianças:

A educação estética da criança não será só o trabalho persistente da escola, mas, também do lar. Neste particular estamos lamentavelmente atrasados em nosso país. O trabalho do professor tornou-se maior, enorme a sua responsabilidade diante das falhas de nossa organização social. Se os pais se preocupassem com a educação estética dos filhos, aproveitariam, por exemplo, todas as oportunidades de contato com a natureza, para despertar-lhes o interesse pela contemplação do belo. Os passeios ao campo, aos jardins públicos darão ao professor atento e perspicaz a oportunidade de descobrir os momentos privilegiados, em que a contemplação da natureza possa exercer um poderoso influxo na alma da criança. (MATTOS, 1933, p. 11-12).

Podemos destacar dois aspectos dessa formulação: um tom elitista, na interpretação sobre o “atraso do Brasil”, causado pelo suposto desdém da população adulta, pela sua ignorância em relação à beleza e à importância da educação estética; e a exaltação da natureza como meio para essa educação, lembrando que, no texto escrito por Mattos em 1925, a natureza foi considerada “pródiga”. No artigo em questão, a natureza foi novamente positivada; de acordo com Mattos (1933, p. 12), ela é “(...) fonte maravilhosa de todas as formas de beleza”, a realidade que a criança deve contemplar para deixar fruir sua faculdade criadora.



Segundo Soares (2016, p. 17), no Brasil o ideário de natureza domesticada, inventada pela nova ordem urbana, em expansão no início do século XX, contribuiu para a concepção de que a natureza seria fonte de recuperação de energias perdidas e de regeneração. As práticas educativas junto a essa natureza-jardim, nesse período de acelerado crescimento urbano e industrial, foram articuladas a partir do ideário de busca de equilíbrio entre o trabalho e o repouso, o estudo e o recreio, a cura e o divertimento (SOARES, 2016, p. 18). Foram também parte de uma consciência sanitária e de um desejo de enfrentamento ao que restava de rude, bárbaro e incivilizado, que ainda era insistentemente evidenciado pela exuberância da natureza (SOARES, 2016, p. 35). Na educação estética proposta por Mattos (1933), observamos a ênfase na recuperação de energias, no recreio e no descanso, bem como no problema da superação do atraso, do incivilizado que ignora a beleza.

Continuando sua argumentação em favor da educação estética para crianças, Mattos (1933) sintetiza os benéficos resultados esperados dessa iniciativa, associados à exaltação da importância da higiene e da saúde, como valores da civilização:

No dia em que tivermos desenvolvido esse conjunto precioso de atividades, a criança sentirá prazer em observar o que a rodeia; terá necessidade de intervir na formação do próprio ambiente em que vive, de modo a torná-lo mais agradável e belo. Interessar-se-á pela boa ordem das coisas, pelo seu próprio asseio, pela saúde e a prática da ginástica, pela ornamentação de sua própria sala de aula, pela escolha dos modelos para seus desenhos, em suma, por tudo que torne a sua vida alegre e feliz, na sua escola e no seu lar. (MATTOS, 1933, p. 12).

Em seguida, o autor elogia a obra pedagógica mineira em matéria de desenho e modelagem, ressaltando uma exposição de trabalhos de alunos realizada na Capital:

Aquilo que fizemos em Belo Horizonte excedeu toda a expectativa, e as crianças mineiras, com um contingente manual imprevisto, ilustraram todas as matérias do seu curso, estendendo-se ainda até as possibilidades de decoração da própria escola. Fizeram a propaganda de higiene escolar por meio de cartazes, reproduziram de imaginação cenas inteiras de filmes e compuseram artisticamente os programas das suas festas. (MATTOS, 1933, p. 12).

Nessas prescrições pedagógicas destinadas às escolas, as atividades de educação estética tiveram motivações utilitárias, e seu sucesso avaliado em função de outras matérias estudadas pelos alunos, para ilustrá-las ou divulgá-las, e ainda por serem agradáveis. Perpassam as prescrições de Mattos (1933) noções de utilidade, de limpeza e higiene, de ordem e desordem, de civilização e barbárie, de laboriosidade, de mérito – valores notadamente burgueses, que, para se enraizarem, dependeriam do sufocamento de antigos

hábitos e interiorização de novos comportamentos, compatíveis com a industrialização vislumbrada.

Curioso observar que, levando-se em consideração as discussões de Lúcio dos Santos, que criticava a educação estética, e as de Mattos, que, pelo contrário, a defendia como motor do progresso e vetor de unificação da Nação, é possível identificarmos aproximações. O principal ponto de contato esteve na leitura que os dois autores fizeram do lugar da natureza nas dinâmicas sociais, pois ambos postulavam a necessidade de dominá-la, a importância de ensinar a criança a bem dirigir sua própria natureza. Essa aproximação entre as ideias dos dois autores parece ter tido um peso significativo, pois as radicais diferenças entre as concepções de educação estética não impediram que Lúcio dos Santos e Anibal Mattos participassem ativamente das formulações de renovação pedagógica e da política educacional mineira do período. Os dois ocuparam postos políticos importantes e tiveram ideias e iniciativas consagradas política e socialmente, inclusive, os textos de ambos foram publicados na mesma revista pedagógica, e eles não pouparam elogios às iniciativas educacionais em curso no estado. A historiografia (BICCAS, 2008; CUNHA, 2017) já mostrou que Minas Gerais possuía características profícuas para que as ideias católicas pudessem se harmonizar com as que supostamente tinham orientação liberal; portanto, já sabemos que heterogêneas formulações se conjugaram no movimento mineiro de renovação pedagógica. Esse fato nos impele a buscar mais explicações sobre como as ideias de educação estética de Lúcio dos Santos (1925) e Anibal Mattos (1925, 1933) foram ajustadas, ou como conviveram com relativa harmonia.

Em resposta a essa indagação, é possível admitirmos um eclipse das diferenças fundamentais entre os autores se enfatizarmos a perspectiva utilitária da educação estética proposta por Mattos (1925, 1933). Lembremo-nos que o autor apresentado como referência principal do texto de 1933, Marcel Brauschvig, entende que a educação estética deve ser compensatória, um prêmio ao labor (MUNAKATA, 2016). Além disso, a prioridade que Mattos (1925, 1933) concede ao progresso nacional e às demandas do trabalho industrial abre espaço para a interpretação de que nesse processo os indivíduos, especificamente os da classe trabalhadora e seus filhos, possam estar subordinados, pesando mais como objetos do que como sujeitos. Nesse viés, as atividades ditas de educação estética estariam canalizadas para o entretenimento, o alívio ou descanso, a preparação e/ou recompensa para outras iniciativas, com as quais as pessoas deveriam estar efetivamente comprometidas. Sendo assim, ficariam contemplados, ao menos em parte, os anseios de Santos (1925), para quem a educação estética deve ser um meio, e não um fim. De um lado, a dimensão estética das crianças,

colocada ao dispor da preparação para o trabalho e/ou para o lazer/descanso; de outro, entregue como um meio para o ensino religioso. Ademais, segundo estudos de Nogueira (2020), no Brasil, as matrizes morais de católicos e liberais daquele tempo foram ambas conformistas, comprometidas com o status quo, o que, em última instância, unia os dois grupos, independentemente das divergências.

Cunha (1994, p. 133) descreveu um quadro que talvez possa nos ajudar na caracterização de um posicionamento político, logo, moral, que possamos depreender da educação estética proposta por Mattos (1925, 1933). Explicou o autor:

Na época do Manifesto [dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932], os protagonistas do campo educacional se agrupavam numa formação autoritária, que reunia os católicos, os fascistas e os simplesmente defensores da ordem estabelecida; noutra formação, estavam os liberais, que lutavam por uma “educação nova”. Estes últimos se dividiam, por sua vez, numa tendência elitista e noutra igualitarista. A estes se aliavam raros educadores socialistas, entre “utópicos” e “científicos”. (CUNHA, 1994, p. 133).

Considerando essa divisão e assumindo os riscos de um provável reducionismo, parece-nos plausível classificar Mattos entre os liberais com tendência elitista, ou, sendo mais críticos, entre os que simplesmente defendiam a ordem estabelecida, com a peculiaridade de, nela, procurar abrir espaço para a expansão do campo artístico, empreitada realizada, entre outras vias, pela sua atuação como professor, pela sua inserção na escola e por suas prescrições pedagógicas. Suas proposições de educação estética estavam, portanto, vinculadas à intenção de promover uma moralização em função da conformação para o trabalho, no contexto de expansão do capitalismo e dos valores decorrentes dessa forma de organização da sociedade.

#### **4.3 Educação estética e os valores da beleza**

Maria Emília Castro, em conferência proferida na Escola Normal Modelo da Capital, publicada em 1929 na *Revista do Ensino* com o título de “Educação Estética da Infância”, destacou os vínculos entre educação estética e beleza. Essa professora, que atuou na Escola Normal nos anos de 1930 a 1935, de acordo com os estudos de Neiva (2016, p. 223), durante algum tempo dividiu com Aníbal Mattos as aulas de desenho das turmas dessa instituição. O texto da autora destaca-se pela concepção mais pedagógica da educação estética, sem associação com religião ou com o modo de produção capitalista. Diferentemente de Santos e Mattos, que ocuparam postos políticos, se filiaram publicamente a interesses artísticos ou

religiosos, publicaram livros, tiveram suas iniciativas estampadas nos jornais em circulação no estado, bem como projeções para fora de Minas Gerais, Maria Emília Castro parece ter tido uma trajetória menos pública.

Na apresentação do tema, a professora salienta aspectos fundamentais de sua concepção de educação estética, conforme fragmento a seguir:

Sabeis, muito bem, que o problema do belo e da arte apaixonou em todos os tempos os filósofos e os artistas. Essa tendência do homem a criar um mundo à parte, a se perder na contemplação de suas criações, a procurar um prazer independente do conhecimento e da ação e que, conservando relações com eles, embelezam grandemente a vida, foi em todos os tempos tão acentuada e enraizada no homem, que se manifesta em todas as idades e fases da humanidade, servindo aos filósofos e educadores, de objeto de especulação, desde a antiguidade até nossos dias. Pensei, então, em vos dizer alguma coisa sobre a arte na criança e a educação do senso estético na mesma. Essa educação estética, na infância, e porque não dizer, mesmo no adulto, não tem sido cuidada com o interesse que devia merecer, dada a sua grande importância. Parecer-vos-á a princípio uma tarefa demasiado difícil. Entretanto, haveis de concluir que é a mais fácil, a mais exequível e a mais bela. (CASTRO, 1929, p. 8).

A professora orienta-se pela lógica de que o belo e a arte, considerados por ela como os objetos da educação estética, compunham parte bastante relevante do que se pode definir como humano no homem, argumentando que estas seriam buscas naturais, desde sempre ocorridas. Tanto no adulto quanto na criança, perceber o belo e gostar dele foram os objetivos programados pela professora para a educação estética, de forma que, para ela, ter um bom “senso estético” é saber distinguir a beleza. Este aspecto demarca uma diferença fundamental em relação às ideias de Lúcio dos Santos (1925), pois, para a professora, um importante critério para definir a humanidade e, conseqüentemente, a orientação educacional, seria a disposição para o embelezamento da vida, que geraria prazer e satisfação, enquanto o intelectual católico via problemas nessa procura, por ensejar a formação de pessoas egoístas e mesquinhas. Todavia, o ponto comum entre o intelectual católico e a professora foi demarcar a estética sob o paradigma da beleza, das formas de embelezamento e da busca pelo prazer, com a diferença que ele condenava esse interesse, enquanto ela o exaltava.

A atração pelo belo como uma característica da natureza humana, conforme apontou Castro (1929), seria uma justificativa para a promoção da educação estética, mas diferenças entre o adulto e a criança foram fundamentais para as prescrições da professora, conforme podemos observar a seguir:

Começando pela observação, iríamos tomar como objeto, primeiramente, o adulto. Para julgar o senso estético do adulto, como procederíamos? Começaríamos por

avaliar a sua capacidade de apreciação. Não agiríamos da mesma forma com a criança. O julgamento dessa seria feito, examinando, observando, em primeiro lugar as tendências do menino, as suas manifestações criadoras. Na criança, a tendência artística se manifesta muito mais acentuadamente pela produção que pela apreciação. Acredito, entretanto, que as faculdades, apreciação e produção, que no adulto se cindem, na criança e no artista encontram-se juntas. A necessidade de reagir é tão imperiosa no artista quanto na criança, pois possuem ambos grande poder de vibração. Essa faculdade de vibrar pode reunir, em última análise, toda a expressão da criação. Penso, pois, que o estudo do sentimento estético da criança se deve basear na tendência criadora. Não que eu considere a criação como único fenômeno estético, pois se pode ser criador sem ser artista, mas porque a forma produtiva é reveladora do temperamento. É preciso, pois, observar: a) as tendências estéticas da criança; b) como se manifestam, em que domínio e sob que formas. Até aqui tem-se procedido com inteiro descaso, nesse estudo. Somente no desenho se observa mais cuidado. Mesmo assim, não se tem verificado a parte estética e, sim, a capacidade de observação. Em observações por mim mesmo colhidas, durante um ano, em crianças de 6 e 7 anos, pude constatar: 1º) o desenvolvimento do senso estético, na criança, faz-se muito lentamente e é muito diferente do do adulto; 2º) este sentimento é educável; 3º) o mundo da arte é na atualidade completamente fechado aos alunos da escola primária. Urge, portanto, que se comece, desde a entrada da criança na escola, a despertar-lhe o gosto, o interesse pelo belo. (CASTRO, 1929, p. 8-9).

Sabemos que a delimitação da infância, de suas características e especificidades, foi uma temática fundamental para o movimento de renovação pedagógica das décadas de 1920 e 1930, e Castro (1929) esteve atenta às peculiaridades infantis, promovendo, ela mesma, seus estudos e procurando explorá-los para a legitimação da educação estética na escola. As ênfases no “poder de vibração”, na “necessidade de reagir” e no “temperamento” evidenciam também uma aproximação das assertivas de Castro (1929) com a psicologia que embasava a Escola Nova. A ação foi aspecto central nas formulações da professora, pois, para ela, a diferença entre adultos e crianças era o fato de os primeiros demonstrarem sua atração pelo belo apreciando as coisas belas, enquanto as crianças, sentindo a necessidade de agir, o faziam criando coisas belas. Estas, no entanto, seriam aquelas crianças com temperamento estético, possíveis futuros artistas. Ter uma “tendência estética” seria apresentar, desde a tenra idade, uma atração natural pela beleza, manifestada através da ação e ocorrida antes de qualquer aprendizado; e o trabalho educativo, nesses casos, consistiria na organização de oportunidades para excitação deste impulso originário. Nos casos das crianças que não possuíam essa inclinação para o belo, seria possível incitá-la, uma vez que Castro (1929) verificava que o “sentimento estético” era educável. Em síntese, a capacidade de apreciar a beleza era o esperado de alguém que recebeu uma boa educação estética; especificamente, era essa a habilidade designada pela professora como a “parte estética”.

Já as prescrições pedagógicas de Castro (1929) previam aulas na natureza, ornamentação da escola com flores, dando “um aspecto de mais intimidade”, e decoração das

salas de aula com faixas e frisas em cartolina, feitas pelos alunos, mas com execuções “cuidadosamente orientadas pela professora” (CASTRO, 1929, p. 11). Vejamos mais algumas de suas prescrições:

A escola jamais será um meio artificial, mas natural e normal. O meio escolar é um dos maiores fatores da educação estética. A natureza, a única e verdadeira escola, será a maior das mestras. Escolham-se, pois, de preferência, as aulas ao ar livre, para que a criança fique sempre em contato direto com a natureza (CASTRO, 1929, p. 10).

Com a profusão dos preceitos da Escola Nova, ficava estabelecido que o papel do educador seria fornecer os meios para que a criança se desenvolvesse por si, que ela vivesse experiências, devendo o professor agir sempre sobre o meio e nunca diretamente sobre o aluno, de forma a respeitar sua natureza (NAGLE, 2009, p. 272). Além da natureza, a professora indica outros meios para a educação estética:

É mister, também, para a educação do senso estético, recorrer aos recursos artísticos do lugar onde se reside. A arquitetura fornece, mais que qualquer arte, as relações do útil com o belo. E a criança, que é por excelência construtora, não sentirá dificuldades em compreender, num edifício de belo estilo arquitetônico, uma mistura de utilidade e de arte. (CASTRO, 1929, p. 11)<sup>74</sup>.

Entre as atividades propostas na sua conferência, a professora sugeriu que os alunos das escolas primárias e secundárias, e até mesmo as professoras, fizessem, em um caderno, um registro individual com anotações e desenhos do que de mais belo vissem durante viagens, passeios e excursões (CASTRO, 1929, p. 10). Conjugando educação estética com educação dos sentidos, assim como fez Mattos (1933), a professora argumentou que, com a atividade sugerida, o aluno aprenderia a ver e a observar. Na mesma direção, abordou a necessidade de educação do ouvido, conforme a seguinte passagem: “O ouvido, também, deveria ser exercitado, fazendo-se com que este se acostumassem a perceber o hino do trabalho e da força, também da dor, que nas grandes cidades se eleva através de grandes ruídos” (CASTRO, 1929, p. 11).

---

<sup>74</sup> A união entre o belo e o útil foi uma requisição realizada desde o *Art Nouveau*, estilo ornamental que consistia no acréscimo de um elemento hedonista a um objeto útil (ARGAN, 2016, p. 202), e, embora tivesse relações com a tradição que propugnava a aproximação entre arte e indústria a partir de uma ideologia de valorização do trabalho humano, segundo Argan (2016, p. 202), em seu desenvolvimento sócio-histórico, o ambiente visual que o estilo teceu em torno da sociedade lhe fornecia uma imagem otimista, idealizada, reconfortante, dissimulando as condições de sujeição ao capital a que estava submetida grande parte das pessoas. Além da integração do belo com o útil, a temática naturalista, com flores e animais, e o propósito constante de comunicar por afeição um sentido de agilidade, leveza, juventude e otimismo, foram características da ocorrência do *Art Nouveau* (ARGAN, 2016, p. 199), e tais características condizem com as formulações de Castro (1929) sobre educação estética.

Não obstante o otimismo expresso ao longo de todo o seu texto, o olhar positivo sobre a natureza e sobre a natureza infantil se desdobra para a ideia de que, pelo exercício dos sentidos, imersos no meio, a criança se sensibilizará tanto pelas belezas quanto pelas dificuldades presentes no ambiente que a cerca. Aguçando os sentidos, a criança adquire consciência não somente de si própria, mas também se torna mais sensível ao outro. Percebemos que essa construção é basicamente oposta àquela que entende que os sentidos, isto é, o aparato corporal da existência, arrastam o homem para suas realizações pessoais em detrimento do bem comum, restando à educação a tarefa de conter os impulsos individualistas provenientes da inserção do corpo na materialidade do mundo. Mas a percepção da dor do outro foi uma menção pontual no texto da professora, pois a beleza, o otimismo e a alegria foram a tônica de suas ideias.

Na perspectiva da educação estética como apuro e refinamento dos sentidos, Castro (1929) abordou a importância de a professora saber sentir as alegrias do belo para que pudesse conduzir os alunos a também senti-las, e concluiu: “E se assim proceder terá a criança, na beleza, uma fonte de atrações” (CASTRO, 1929, p. 11). Dessa forma, a educação estética cuida para que as crianças não somente saibam sobre o belo, mas, com mais profundidade, que o sintam e, assim, possam fazer da beleza um atrativo. A propósito, essa ênfase no sentimento apareceu também no texto de Mattos (1925), em que o autor defendeu a “cultura do sentimento estético” e, como já abordado, esse foi um viés repetidamente destacado no contexto da ampliação de um modo de vida burguês.

Além de despertar na criança a percepção do belo, fazê-la sentir e torná-lo fonte de atrações, ainda restaria um outro objetivo a ser cumprido pela escola:

Agora, falando do belo, é necessário fazer que, cada criança, vivendo rodeada do belo, compreenda que deve também procurar ser bela e que poderá atingir ao máximo por meio do exercício físico. Entretanto, ver-se-á com tristeza a plástica confundir-se ali com um elemento novo: a vaidade da criança. E as relações de higiene e estética se nos apresentam sob a forma de vestido, sob a forma de luxo. Façamos notar que o traje mais rico é sempre desprezível, comparado a um corpo esbelto. Em suma, que a criança compreenda que a sua beleza se resume num conjunto de ritmos e de formas que se exprimem pela sua alegria. (CASTRO, 1929, p. 11).

Nesse ponto, a educação estética defendida por Castro (1929) vincula-se especialmente ao cultivo do corpo como um todo, e temos então que um dos objetivos seria fazer sobressair a beleza física e torná-la expressão de satisfação e alegria. A criança educada na perspectiva do desenvolvimento do senso estético deveria ser capaz de expressar esse aprendizado no próprio corpo, fazendo dela mesma a imagem da beleza. Há, ainda, um

juízo de ordem moral, semelhante ao elaborado por Santos (1925) – a condenação da vaidade e do luxo –; para eliminá-los, a professora sugere que a alegria da criança deve ser o critério da beleza autêntica, expressa corporalmente. Moral, alegria e beleza são alinhadas, reforçando o entendimento de que ser alegre faz bem e é lindo.

A professora encerra o artigo exaltando o sentimento de alegria, sugerindo que o riso deve ser o “Deus escolar”; acrescenta ainda a seguinte orientação: “Deixemos que a criança ria e se expanda. Que as suas lágrimas sejam sempre de alegria, virtude tão nobre quanto a bondade, que aquece o coração e ilumina a estrada da vida” (CASTRO, 1929, p. 11). A autora trata a alegria como virtude, o que, de um lado, legitima a dimensão prazerosa como componente dos processos educativos; mas, de outro, converte a alegria em dever. A alegria entendida como um sentimento natural da criança faz crer que a criança não alegre tem um problema originário em si mesma, o que oculta as condições aviltantes da vida de boa parte da infância.

Nos termos propostos por Castro (1929), de sensibilização proveniente do apuro dos órgãos dos sentidos, identificação e reprodução da beleza e manifestação ampla do sentimento de alegria, a educação estética foi otimistamente considerada em função da vida em sociedade e da formação moral. Esse objetivo esteve no horizonte dos três autores analisados neste capítulo, pois, preocupados com a beleza, com o trabalho industrial e com a religiosidade católica, todos convergindo para o progresso nacional, respectivamente, Castro (1929), Mattos (1925, 1933) e Santos (1925) procuraram explorar a dimensão estética com vistas à formação de sensibilidades acordes à modernização, amplamente anunciada e almejada no período. A diferença fundamental é que, na perspectiva de Santos (1925), moralidade e sensorialidade são opostos, o impulso corporal ou sensível é visto com mais desconfiança, quando se prima a prevalência do bem social programado. Por isso, as sensibilidades deveriam ser formadas pelo estímulo às atividades corporais que seriam essenciais ao progresso, porém também pela educação religiosa, a única que evitaria uma decadência à barbárie. Já na outra perspectiva, o cultivo e o desenvolvimento do corpo e dos sentidos são condição para o progresso e para o bem social, tanto quanto a atividade laboriosa e a experimentação do prazer corporal são parte desse processo, ao menos em algum tempo/espço reservado para tal.

Basicamente, a controvérsia gira em torno de quanto o fortalecimento das capacidades sensoriais dos indivíduos e a conseqüente irrupção do universo sensível, ambos decorrentes da educação estética, significariam ganho ou prejuízo social. No cerne da elaboração deste problema, encontra-se, na verdade, a construção de uma sociedade mais ou menos aberta às



diferenças, mais ou menos flexível quanto à diversificação das formas de se viver. Defender a educação estética na escola a partir da lógica de que, dessa forma, estaríamos fomentando o bem social, corresponde a demonstrar algum entusiasmo pelos aspectos sensíveis e mundanos, pela corporalidade e pelo prazer, por um projeto educativo direcionado para a autoformação criativa do sujeito. Ao contrário, quando tratamos esses aspectos como seduções capciosas a serem bravamente combatidas, consideramos a educação estética como forma de sufocamento dos impulsos corporais e em função da consolidação de uma moral pronta e acabada, eliminando a participação criativa dos sujeitos na elaboração dos valores e virtudes.

Todavia, não devemos exagerar nas discordâncias entre Santos (1925), Mattos (1925, 1933) e Castro (1929). De maneira alguma os dois últimos se posicionaram contrários aos valores religiosos do catolicismo, mas, inadvertidamente ou não, propuseram uma educação estética que, aos olhos de Santos (1925) e nas sutilezas que o autor aponta, ameaçava a predominância social de tais valores. Apesar do entusiasmo pelos aspectos sensíveis da natureza humana, Mattos (1925, 1933) e Castro (1929) também estabeleceram padronizações, não delimitadas abertamente pela doutrina católica, mas pelo trabalho e embelezamento, respectivamente, como núcleos de seus apontamentos sobre educação estética. E não há nada que indique que os dois tivessem um ideal de trabalho e beleza que comportasse a diversidade característica da humanidade. Se Santos (1925) delimitava a educação estética à conformação aos seus valores religiosos, os outros dois a construíam em função da conformação ao trabalho e a padrões de beleza, diferença que, no fim, correspondia a um projeto de sociedade similar, ou ao menos harmonizável.

Na ótica de Eagleton (1993, p. 28), o dilema burguês que perpassa a educação estética como parte do processo de formação é devido ao reconhecimento de que há, no corpo humano, uma faceta potencialmente rebelável, o que torna perigoso e temerário o acesso à subjetividade profunda do ser. No entanto, simultaneamente reconhecemos que a própria possibilidade de legitimação do poder é dependente desse acesso. Parece-nos que, diferente das ideias de Santos (1925), as formulações sobre educação estética de Mattos (1925, 1933), e principalmente as de Castro (1929), refletem uma subestimação desse potencial de revolta inscrito no próprio corpo dos sujeitos. Mas, nos três casos, mesmo considerando as nuances, as análises realizadas neste capítulo permitem-nos a compreensão de que a proposição da educação estética foi uma forma de acesso à dimensão sensorial, ao mundo sensível e às sensibilidades dos alunos, acesso este tido como imprescindível, já que, de outra forma, não seria possível a estabilização de uma moralidade compatível com a modernização

proclamada. Assim, com a educação estética, buscava-se a moralização para liberação e aceleração dos processos de industrialização e urbanização projetados e dirigidos pelas elites, mas relativamente dependentes da adesão do povo, visando, dessa forma, a composição de uma união nacional em torno de tais projetos.

## CONCLUSÃO

Nesta tese, “Educação estética e renovação pedagógica em Minas Gerais (décadas de 1920 e 1930)”, buscamos problematizar o debate sobre educação estética no contexto das amplas transformações materiais e culturais ocorridas no País naquelas duas décadas. Tais mudanças estiveram expressas no crescimento urbano industrial, no desenvolvimento da economia global, na disseminação de valores burgueses, bem como nos apelos à realização de reformas do ensino e de uma renovação pedagógica proposta em diálogo com pressupostos escolanovistas. Nesse período, que tem sido considerado pela historiografia como crucial para a compreensão do Brasil moderno, os debates sobre educação estética foram polissêmicos e, dentro e fora da escola, tiveram como mote a demanda por uma nova educação dos sentidos para a formação de novas sensibilidades, condizentes com as transformações sociais, culturais e econômicas em curso.

Observamos que o caráter polissêmico da educação estética, entretanto, não foi uma novidade dos debates daquelas duas décadas, pois, conforme constatado nesta tese, essa característica se fez presente desde a sua origem, no fim do século XVIII na Europa, e teve relações com a construção da noção de estética na modernidade. Tal noção foi um dos pilares da demarcação moderna da capacidade racional e autonomia do ser humano, frente à suposta ordenação imutável e divina do mundo. Enquanto na modernidade se ampliava o processo de racionalização do sensível, a noção de estética tensionava com a sensificação do racional, participando, assim, dos postulados do ideal da Ilustração, da utopia criativa e da promessa de um novo mundo. Juntamente com o crescimento desse projeto moderno de autonomia humana e dos valores subjacentes a ele, ampliaram-se os debates sobre educação estética, podendo ser observados seus reflexos no desenvolvimento do campo pedagógico. Mas, considerando as contingências históricas e as disputas de poder, a noção de estética serviu a diversificados interesses, vindos de diversos setores sociais, de forma que, ao mesmo tempo que demarcou a potência criativa do ser humano, foi utilizada para dividir e classificar pessoas e culturas, entre superiores e inferiores, civilizadas e bárbaras, seres que pensam e os que executam, com efeitos nas proposições de educação estética. Seu caráter polissêmico aprofunda-se ainda mais no fim do século XIX, diante da crise do liberalismo clássico burguês e do redimensionamento dos postulados de liberdade, igualdade e fraternidade estabelecidos desde o Iluminismo.

Nesta tese, demonstramos que, no contexto brasileiro das décadas de 1920 e 1930, os sentidos da noção de estética estavam em franca transformação, se alargaram e se deslocaram

para abarcar a legitimação de um novo estilo de vida e a construção de uma nova nação moderna. Todavia, foram diversificados os projetos de Brasil moderno então em disputa. Católicos, liberais, comunistas, modernistas, integralistas, entre outros, apresentavam diferentes concepções de mundo e de sociedade, percebiam as consequências do avanço dos processos de modernização de formas distintas, o que se refletiu na polissemia das proposições de educação estética. De um lado, buscava-se o resgate da espiritualidade perdida frente aos crescentes apelos materiais e mundanos; de outro, postulavam-se o terreno, o grotesco e o corpo como lócus da experiência estética. O cerne das transformações observadas era a orientação vitalista então proclamada para a sociedade, ensejada pelos processos de modernização que atingiam as formas de organização das cidades, o consumo de mercadorias, a aparência dos corpos. Nesse contexto, a educação estética foi tensionada pelas noções de higiene, saúde, progresso, moral, satisfação e ação, de forma a dissolver os valores aristocráticos e fortalecer o modo de vida burguês.

Concluimos que, no âmbito pedagógico, a noção de estética foi acionada de modo versátil e relacionada a objetivos heterogêneos, o que ampliou a polissemia das proposições de educação estética. O movimento da Escola Nova, a cientificação da pedagogia e a transição do embasamento na psicologia da alma para a psicologia experimental e evolutiva enfraqueceram os pressupostos sob os quais até então se assentavam as perspectivas da estética na educação. No diálogo com as premissas escolanovistas, então hegemônicas, observamos a dispersão dos ideais de beleza e sensibilidade da alma, e a ampliação da importância das sensações corporais, da estimulação sensorial, do prazer e da satisfação. A transição do ensino intuitivo para o ativo impulsionou a ampliação das práticas escolares relacionadas à educação estética: música, desenho, educação moral e cívica, trabalhos manuais, educação física, leitura, decoração da escola, entre outras. Entretanto, no âmbito dos debates sobre educação estética, a orientação vitalista amiúde suprimiu a importância da reflexão e da crítica, com efeitos nas possibilidades para o esclarecimento. Assistia-se a uma valorização da estética na educação e na pedagogia, no entanto, acompanhada de sua vulgarização.

Nesse contexto, em virtude dos apelos para uma união da população por meio do sentimento de pertença nacional, visando ao progresso da Nação, frequentemente a educação estética foi pauta de uma formação moral. Salientamos, porém, que essa vinculação entre estética e moral não foi advento das décadas de 1920 e 1930, ela foi construída no contexto europeu desde o fim do século XVIII, a partir da crença de que os sujeitos, mobilizando a própria percepção corporal sensória, autonomamente poderiam descobrir o valor moral,

prescindindo de um regramento imposto, não legitimado individualmente, o que, na pedagogia, se relacionou com a postulação da educação dos sentidos e sensibilidades como fundamentais ao processo educativo. No entanto, constatamos que, em Minas Gerais, nas décadas de 1920 e 1930, a vinculação entre educação estética e formação moral não raro se converteu em moralização embasada nos valores religiosos católicos, na conformação para o trabalho e na fixação de padrões de beleza e conduta.

Para o avanço dos estudos do campo da história da educação, as investigações realizadas nesta pesquisa contribuem com a demarcação de que a noção de estética foi revolucionária, mas esteve sujeita a metamorfoses contraditórias, aporias e entropias, e propostas pedagógicas de educação estética analogamente padeceram de modificações correlatas. Desenvolvida na tensão entre conhecimento racional e conhecimento sensível, a noção de estética na modernidade foi revolucionária, servindo para abordar dualidades enraizadas historicamente: alma/corpo, mente/corpo, razão/emoção, cultura/natureza. A existência de algum ponto de interseção no interior dessas dualidades foi o pressuposto das relações estabelecidas entre educação e estética, pois, uma vez admitido que a alma tem certo aparato corporal, tem olhos e ouvidos, então todo um debate sobre educação estética foi viabilizado. Entretanto, diante das metamorfoses observadas na noção de estética, e constatadas nas proposições de educação estética estudadas nesta tese, faz-se possível e profícuo demarcar algumas diferenças. Na história, podemos observar a proposição de uma educação estética visando ao apuro e ao aperfeiçoamento dos sentidos e sensibilidades, ou, também, o simples esteticismo, a pura estimulação sensorial e, ainda, propostas pedagógicas que pretenderam a estetização de determinados valores. Mas os limites entre uma e outra intencionalidade não se apresentaram com clareza, suas fronteiras não foram demarcadas nitidamente, e, sendo assim, de uma certa forma, perscrutar a polissemia dos debates sobre educação estética é uma maneira de resgatar a potência revolucionária contida nessa proposição.

Nesta tese, constatamos o caráter revolucionário da noção de estética, ao mesmo tempo que denunciemos seu uso em função de determinados interesses, de modo a evidenciar que o aspecto progressista nela contido frequentemente foi obstado em meio à pluralidade de significações. Para tanto, os aportes teórico-metodológicos de Rancière (2002, 2009a, 2009b, 2011) foram fundamentais, pois, a partir deles, pudemos compreender o paradoxo fundador da noção de estética e perceber que a diversidade de sentidos conferidos é justamente um reflexo do seu caráter revolucionário, isto é, atesta-o e o comprova, mas também o compromete. Do mesmo modo, os estudos de Eagleton (1993) foram importantes por

evidenciarem a ambivalência intrínseca à noção de estética, que permitiu que ela fosse relacionada tanto às potências corporais humanas quanto aos mecanismos de controle, uniformização e dominação.

Indicamos, portanto, que os aportes desses dois autores podem ser mais explorados em novos estudos do campo da história da educação, principalmente contribuindo para ampliar as reflexões sobre educação estética em dois sentidos. Primeiro, construindo análises dialéticas, considerando que a dimensão estética comporta ambiguidades, sem embargo da propensão normativa de uma educação estética. Tal consideração pressupõe que proposições de educação estética não abarcam uma positividade ou negatividade inerente, e, sim, relacionam-se à política, à construção do universo da convivência, à instauração dos modos de comunicação e interação entre pessoas, às condições da vida em comum, partilhada. Segundo, os aportes daqueles autores permitem-nos problematizar a estética para além das definições relativas ao campo da arte e, conseqüentemente, compreender que, no âmbito da pedagogia e das concepções curriculares, a educação estética extrapola os limites de uma educação artística.

Entendemos que, no geral, seria pertinente que os pesquisadores dedicassem uma maior atenção às diferenças entre arte e estética, de forma a evidenciar que a estética foi uma dimensão importante não somente ao componente curricular “arte”, mas que teve implicações amplas no currículo escolar e na educação como um todo. Demarcar tal diferença, parece-nos, pode contribuir para uma melhor elucidação das proposições de educação estética e mesmo para a compreensão da escolarização da arte. É profícuo salientar que, não obstante aproximações e até coincidências que no processo histórico e social são verificadas entre arte e estética, inclusive considerando o recorte temporal e espacial que adotamos nesta tese, percebemos que, desvinculando-as de partida, ampliamos significativamente o problema da educação estética na história da educação.

Não podemos nos esquecer que as pessoas já dançavam, cantavam, desenhavam, pintavam, dramatizavam etc., muitos séculos antes de agruparmos essas práticas sob a denominação “arte”, e, assim sendo, a própria história sugere que elas são uma expressão da vida humana, logo, escolarizá-las configura-se como uma pretensão mais profunda. Parece-nos que, mais profundamente do que a organização de uma educação pela arte, pelo desenho, pelo canto, a tentativa de se formular uma educação estética constitui um processo histórico e social fundamental para a compreensão do desenvolvimento dos campos da educação e da pedagogia. Aliás, as análises que realizamos nesta tese nos convidam à reflexão sobre se há outra via, além da via da dimensão estética, para a efetivação da educação. A própria ideia da

educabilidade do ser humano não pressupõe a existência dessa dimensão de tensionamento entre o sensível e o racional? É possível uma educação que não passe pela dimensão estética?

## FONTES DOCUMENTAIS

### Anais

ANJOS, Cyro dos. Por que escrevemos? *In: SEGUNDO SALÃO DE BELAS ARTES DA CIDADE DE BELO HORIZONTE*. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 1938. p. 249-254. **Anais [...]**. Disponível em: <http://200.198.28.214:8080/pergamumweb/vinculos/00000f/00000f23.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ANTIPOFF, Helena. Algumas palavras sobre a inteligência e a afetividade da criança através dos seus desenhos. *In: SEGUNDO SALÃO DE BELAS ARTES DA CIDADE DE BELO HORIZONTE*. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 1938. p. 127-141. Disponível em: <http://200.198.28.214:8080/pergamumweb/vinculos/00000f/00000f23.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ARAUJO, José Osvaldo de. Discurso do prefeito Osvaldo de Araújo inaugurando o II Salão de Belas Artes. *In: SEGUNDO SALÃO DE BELAS ARTES DA CIDADE DE BELO HORIZONTE*. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 1938. p. 33-36. Disponível em: <http://200.198.28.214:8080/pergamumweb/vinculos/00000f/00000f23.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BUSSE, Sara Machado. Tese nº 50: considerações sobre o ensino. *In: COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba*. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 295-307.

COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Tese nº 8: a atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927: relatórios das seções. *In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba*. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 78-99.

FREIRE, Maria Luisa da Motta Cunha. Tese nº 70: sobre a necessidade de prestar atenção, na escola, à educação do caráter, assim como ao cultivo da personalidade da criança. *In: COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba*. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 410-415.

LOURENÇO DE OLIVEIRA, José. Estética. *In: SEGUNDO SALÃO DE BELAS ARTES DA CIDADE DE BELO HORIZONTE*. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 1938. p. 101-113. Disponível em: <http://200.198.28.214:8080/pergamumweb/vinculos/00000f/00000f23.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MARTINS, Amélia de Rezende. Tese nº 27: uma palavra de atualidade. *In: COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba*. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 152-159.

OSÓRIO, Fernando Luis. Tese nº 43: sobre a unidade nacional – pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral. *In: COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT,*



Maria Auxiliadora (Orgs.). I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 250-265.

SAMPAIO, Fernando Nereu de. Tese nº 17: pela educação estética. *In*: COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 120-122.

SILVA, Decio Lyra. Tese nº 25: o teatro e sua influência na educação. *In*: COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 135-143.

XAVIER, Líndolpho. Tese nº 5: necessidades da pedagogia moderna. *In*: COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1927, Curitiba. **Anais [...]**. Brasília: Inep, 1997. p. 65-73.

## Jornais

A DEFESA esthetica do Rio. **O Paiz**, Rio de Janeiro, ano 30, n. 11.058, p. 1, 16 de Janeiro de 1915. Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691\\_04&pesq=%22Liga%20da%20Defesa%20Est%C3%A9tica%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=26162](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&pesq=%22Liga%20da%20Defesa%20Est%C3%A9tica%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=26162). Acesso em: 23 dez. 2021.

A FUNDAÇÃO de Centros Artísticos nos Grupos Escolares. No Grupo “Silviano Brandão”. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 8, 29 abr. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

A INSTALAÇÃO do Centro Artístico “Anibal Mattos” no Grupo “Cesário Alvim”. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 11, 24 jul. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

A NOSSA indústria progride. **O Sol**, Santos Dumont, ano 11, n. 546, p. 2, 23 maio 1937. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=849952&pesq=esthetica&pagfis=516>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ALERTA sr. Fiscal. **Jornal de Itabira**, Itabira, ano 1, n. 47, p. 1, 15 maio 1932. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=848263&pesq=esthetica&pagfis=231>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BELAS Artes. **A Razão**, Pouso Alegre, ano 2, n. 52, p. 2, 15 abr. 1937. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720941&pesq=%22pelas%20suas%20c%C3%A7%C3%B5es%20est%C3%A9ticas%22&pagfis=216>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CENTROS Artísticos nos Grupos Escolares. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 10, 12 maio 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

CENTROS Artísticos nos Grupos Escolares. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 8-9, 8 ago. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

CONFERÊNCIAS Pedagógicas do Professor Anibal Mattos sobre o desenho. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 10, 24 mar. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

CONFERÊNCIAS Pedagógicas do Professor Anibal Mattos. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 10, 20 abr. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

CORDIAL Cognac – Uma vitória para a indústria piraporense. **A Luta**, Pirapora, ano 5, n. 197, p. 1, 14 abr. 1934. Disponível em:  
<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=850330&pesq=esthetica&pagfis=45>. Acesso em: 23 dez. 2021.

COUSAS da época. **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 16, n. 30, p. 234, 22 jul. 1928. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22em%20nome%20da%20esthetica%20e%20do%20bom%20gosto%22&pagfis=1420>. Acesso em: 22 dez. 21.

CURSO de aperfeiçoamento de desenho para professoras. Aulas ao ar livre. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 7, 22 ago. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

CURSO de aperfeiçoamento de desenho para professoras. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 11, 21 ago. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

CURSO de Desenho para professoras. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 9, 6 jun. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

CURSO de Desenho para professoras. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 8, 26 jun. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

EXCURSÃO pedagógica à cidade de Ouro Preto. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 10, 28 set. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

EXCURSÃO pedagógica à Ouro Preto. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 10, 21 set. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

FORMOSURA de Jesus cristo. **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 16, n. 44, p. 347, 28 out. 1928. Disponível em:  
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22A%20ESTHETICA%20UNIVERSAL%22&pagfis=1535>. Acesso em: 22 dez. 2021.

GRUPO “Bueno de Paiva” de Paraisópolis. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 7, 2 maio 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

GRUPO Escolar “Benevides” de Mariana. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 13, 3 maio 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

GRUPO Escolar “Dr. Augusto Gloria” de Rochedo. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 11, 18 maio 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

GRUPO Escolar “Mariano de Abreu”. A inauguração do Centro Artístico. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 25, 24 nov. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

HORTA, Marianna Noronha. O exercício da imaginação na vida escolar. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 10, 2 ago. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

INAUGURAÇÃO da “Ponte Mello Vianna”. **A Verdade**, Rio Preto, ano 5, n. 63, p. 1, 30 maio 1926. Disponível em:  
<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=873314&pesq=esthetica&pagfis=313>. Acesso em: 23 dez. 2021.

INAUGURAÇÃO do Centro Artístico “Pedro Américo” no Grupo Escolar “Lúcio dos Santos”. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 9, 7 out. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

INSTALAÇÃO do Centro Artístico Victor Meirelles no Grupo Sandoval Azevedo. **Minas Geraes**, Belo Horizonte, p. 21, 15 set. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

JEJUM estético. **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 25, n. 9, p. 66, 28 fev. 1937. Disponível em:  
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22Jejum%20est%C3%A9tico%22&pagfis=4831>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MATTOS, Anibal. Pedagogia Artística. A educação esthetica da infância. **O Pharol**, Juiz de Fora, ano 58, n. 241, p. 1, 22 fev. 1923. Disponível em:  
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=258822&pesq=%22Juan%20Lahor%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=39734>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MEIO Fio. **A Verdade**, Rio Preto, ano 7, n. 95, p. 2, 15 set. 1928. Disponível em:  
<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=873314&pesq=esthetica&pagfis=445>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MEIRELLES, Cecília. Comentário. A preocupação educacional do momento. **Diário De Notícias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 218, p. 6, 15 out. 1931a. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_01&pasta=ano%20193&pesq=%22parte%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A9tica%22&pagfis=3451](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22parte%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A9tica%22&pagfis=3451). Acesso em: 23 dez. 2021.

MEIRELLES, Cecília. Comentário. Círculos de paes e professores. **Diário De Notícias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 504, p. 6, 6 nov. 1931b. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_01&pasta=ano%20193&pesq=%22parte%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A9tica%22&pagfis=7684](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22parte%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A9tica%22&pagfis=7684). Acesso em: 23 dez. 2021.

MEIRELLES, Cecília. Comentário. Educação esthetica da infância. **Diário De Notícias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 176, p. 7, 2 dez. 1930. Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_01&pasta=ano%20193&pesq=%22parte%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A9tica%22&pagfis=2727](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22parte%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A9tica%22&pagfis=2727). Acesso em 23/12/21.

MELHORAMENTOS da Cidade. **Brazópolis**, Brazópolis, ano 11, n. 550, p. 5, 09 dez. 1934.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=081914&pesq=%22melhoramentos%20de%20vulto%22&pagfis=308>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MELHORAMENTOS Locais. **O Ibiracy**, Ibiracy, ano 8, n. 359, p. 1, 18 mar. 1935.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=873578&pesq=esthetica&pagfis=67>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MOCINHAS! **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 22, nº 41, p. 327, 14 out. 1934. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22detest%C3%A1veis%20e%20ridiculas%22&pagfis=4156>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MÓVEIS. **Jornal de Itabira**, Itabira, ano 1, n. 52, p. 1, 19 jun. 1932. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=848263&Pesq=esthetica&pagfis=265>. Acesso em: 23 dez. 2021.

NÓS, os Modernistas. **O Operário**, Montes Claros, ano 3, n. 93, p. 3, 9 set. 1933. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=829919&pesq=esthetica&pagfis=193>. Acesso em: 22 dez. 2021.

O MACACO de Deus. **O Lar Catholico**. Juiz de Fora, ano 14, n. 17, p. 134, 25 abr. 1926.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22o%20macaco%20de%20Deus%22&pagfis=286>. Acesso em 22 dez. 2021.

O PAREDÃO estrambótico. **Jornal de Itabira**, Itabira, ano 2, n. 100, p. 1, 21 maio 1933.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=848263&pesq=%22O%20pared%C3%A3o%20estramb%C3%B3tico%22&pagfis=440>. Acesso em: 23 dez. 2021.

OS ESPORTES e a escola moderna. **Alto S. Francisco**, Piumhi, ano 15, n. 610, p. 2, 08 set. 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=222968&pesq=esthetica&pagfis=198>. Acesso em: 23 dez. 2021.

OS RANCHOS. **Jornal de Itabira**, Itabira, ano 2, n. 73, p. 1, 13 nov. 1932. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=848263&pesq=esthetica&pagfis=354>. Acesso em: 23 dez. 2021.

PELO MUNDO. **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 21, n. 3, p. 23, 15 jan. 1933. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22regras%20da%20esthetica%22&pagfis=3422>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PELO MUNDO. **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 23, n. 2, p. 15, 13 jan. 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22regras%20da%20es%20t%C3%A9tica%20e%20das%20propor%C3%A7%C3%B5es%22&pagfis=4290>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PRAÇA da República. **A Vanguarda**, Cássia, ano 21, n. 1022, p. 4, 15 dez. 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=156264&pesq=esthetica&pagfis=274>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

PRÉDIO do Grupo Escolar. **Jornal de Itabira**, Itabira, ano 3, n. 111, p. 1, 06 ago. 1933.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=848263&pesq=esthetica&pagfis=476>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

PREGANDO... **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 22, n. 30, p. 234, 29 jul. 1934. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22pelo%20amor%20a%20esthetica%22&pagfis=4061>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PREGANDO... O primeiro sermão... **O Lar Catholico**, Juiz de Fora, ano 22, n. 21, p. 162, 27 maio 1934. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22pr%C3%B3ximo%20serm%C3%A3o%22&pagfis=3993>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PROPOSTA. **A Vanguarda**, Cássia, ano 22, n. 1088, p. 2, 25 abr. 1937. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=156264&pesq=esthetica&pagfis=492>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

REGULAMENTO de Construções. **Jornal de Itabira**, Itabira, ano 3, n. 108, p. 1, 16 jul. 1933. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=848263&pesq=esthetica&pagfis=464>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

REMODELAÇÃO da Matriz. **A Vanguarda**, Cássia, ano 23, n. 1189, p. 1, 21 maio 1939.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=156264&pesq=esthetica&pagfis=745>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

STA. Rita do Jacutinga. **A Verdade**, Rio Preto, ano 7, n. 108, p. 2, 16 abr. 1929. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=873314&pesq=esthetica&pagfis=497>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

UM POUCO de tudo. **A Ordem**, Montes Claros, ano 1, n. 4, p. 1, 28 dez. 1922. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=829285&pesq=esthetica&pagfis=13>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

UMA PERGUNTA às cultoras da moda que pretendem ser bem religiosas. **O Lar Catholico**. Juiz de Fora, ano 23, n. 16, p. 127, 21 abr. 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=843822&pesq=%22imperdo%C3%A1vel%20das%20leis%20da%20est%C3%A9tica%22&pagfis=4416>. Acesso em: 22 dez. 2021.

### Legislação

MINAS GERAIS. **Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 6.832, de 20 de março de 1925**. Aprova os Programas do Ensino nas Escolas Normais.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 8.094, de 22 de dezembro de 1927**. Aprova os Programas do Ensino Primário.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 10.392, de 30 de junho de 1932**. Aprova o programa de metodologia para as Escolas Normais de 1º e 2º graus.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 887, de 30 de junho de 1937**. Aprova os programas da Escola de Aperfeiçoamento.

### Livros de época

AZEVEDO, Fernando. A arte como instrumento de educação popular na reforma. *In*: AZEVEDO, Fernando. **Novos Caminhos e novos fins**. A política de educação no Brasil. (Obras completas, v. VII). São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 117-131.

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *In*: AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010. 122 p.

GRAÇA ARANHA, José Pereira da. **A Esthetica da Vida**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1921.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo/Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930. 235 p.

### Revistas

A MENTIRA em sua origem e aspectos psicológicos. Revista El Monitor De La Educacion Commun. *In*: **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, n. 8, p. 212, dez. 1925.

Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>.

Acesso em: 3 abr. 2020.

A PANIFICAÇÃO moderna e o aspecto do pão. **Semana Ilustrada**, Belo Horizonte, ano 1, n. 43, p. 2, 31 mar. 1928. Disponível em: <https://issuu.com/apcbh/docs/c17-j->

006?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fflight%252Flayout.xml&showFlipBtn=true. Acesso em: 23 dez. 2021.

A SCIENTIA da beleza. **Bello Horizonte**, Belo Horizonte, ano 1, n. 4, p. 4, 16 set. 1933. Disponível em: [https://issuu.com/apcbh/docs/c.15-x-002\\_d55109e1559a00](https://issuu.com/apcbh/docs/c.15-x-002_d55109e1559a00). Acesso em: 23 dez. 2021.

ANDRADA, Renato Eloi de; MEIRELES, Guiomar; SOARES DE SÁ, Zembra. Objetivos na organização e administração da educação física escolar. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano VI, n. 53, 54 e 55, p. 88-93, jan./fev./mar. 1931. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRANDÃO, Claudio. Ensino Vernáculo. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 5, p. 114-116, 14 jul. 1925. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRANDÃO, Claudio. O ensino da leitura e do vocabulário. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 10, p. 6-7, jan. 1926. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

CASTRO, Maria Emília. Educação Esthetica da Infancia. Conferência realizada na Escola Normal Modelo. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano IV, n. 34, p. 8-11, jun. 1929. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

COUTO DE BARROS, Antonio Carlos. Omnibus. Imunização Esthetica. **Estética**, ano 2, v. 1, p. 248-255, 1925. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098531&pagfis=318>. Acesso em: 22 dez. 2021.

COUTO DE BARROS, Antonio Carlos. Omnibus. **Klaxon: Mensário De Arte Moderna**, São Paulo, n. 5, p. 1-2, 15 set. 1922. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=217417&pesq=&pagfis=86>. Acesso em: 22 dez. 2021.

DANTAS, Pedro. Vida da Estética e não Estética da Vida. Edição Facsimilada. **Estética**, Rio de Janeiro, p. 7-12, 1974. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098531&pesq=&pagfis=6>. Acesso em: 22 dez. 2021.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Para os cétricos. **A Revista**, ano 1, n. 1, p. 11-13, jul. 1925a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=396060&pesq=&pagfis=17>. Acesso em: 22 dez. 2021.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Sobre a Tradição em Literatura. **A Revista**, ano 1, n. 1, p. 32-33, jul. 1925b. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=396060&pesq=&pagfis=38>. Acesso em: 22 dez. 2021.

DUAS extraordinárias obras de engenharia que honram perfeitamente a nossa estética urbana. **Semana Ilustrada**, Belo Horizonte, ano 2, n. 76/77, p. 54, 29 dez. 1928. Disponível em: [https://issuu.com/apcbh/docs/c17-j\\_-017?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fflight%252Flayout.xml&showFlipBtn=true](https://issuu.com/apcbh/docs/c17-j_-017?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fflight%252Flayout.xml&showFlipBtn=true). Acesso em: 23 dez. 2021.

ESCOBAR, José Ribeiro. Metodologia: Aprendizado Educativo. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, n. 8, p. 213-217, out. 1925. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

FLORES, a alegria da vida. **Semana Ilustrada**, Belo Horizonte, ano 1, n. 27, p. 9, 3 dez. 1927. Disponível em: <http://200.198.28.214:8080/pergamumweb/vinculos/000008/00000887.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

FRIEIRO, Eduardo. Como devem ser feitos os livros para crianças. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 12, p. 84, mar. 1926. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

FRIERO, Eduardo. O problema dos grandes entre os pequenos. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 14, p. 151-152, maio 1926. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

GLOSSÁRIO de Homens e Coisas da Estética (1924–1925). Edição Facsimilada. **Estética**, Rio de Janeiro, p. 14-55, 1974. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098531&pesq=&pagfis=13>. Acesso em: 22 dez. 2021.

GOES, Carlos. O ensino primário profissional. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 1, p. 4-6, 08 mar. 1925. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

INFORMAÇÕES estrangeiras. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 3, p. 57-59, 10 maio 1925. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

KNUPFER, Zely. Desenho. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano XI, n. 134-136, p. 17-50, jan./mar. 1937. Da Secretaria de Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

LIGA da defesa esthetica. **Fon-Fon**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 7, p. 48, 13 fev. 1915. Disponível em:



<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=259063&pesq=%22Sec%C3%A7%C3%A3o%20da%20defesa%20esthetica%22&pagfis=20577>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MACHADO, Mariana C. da Mata. Auditório. **Revista do Ensino**, ano VI, n. 53-55, p. 44-51, jan./fev./mar. 1931. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MATTOS CRUZ, Noemia Saraiva. Ensino Rural. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano XI, n. 134-136, p. 51-58, jan./mar. 1937. Da Secretaria de Educação e Saúde Pública. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MATTOS, Anibal. Colaboração: a educação artística das crianças. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano VII, n. 83, p. 3-16, 1 mar. 1933. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MATTOS, Anibal. O estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 4, p. 83, 16 jun. 1925. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MONTANDON, Leonilda S. Sugestões para organização do trabalho escolar do mês de fevereiro. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano IX, n. 110, p. 37-40, jan. 1935. Da Secretaria de Educação e Saúde Pública. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MOURA, Emílio. Da poesia moderna. **A Revista**, ano 1, n. 2, p. 16-18, ago. 1925. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=396060&pesq=&pagfis=80> Acesso em: 22 dez. 2021.

O “CAFÉ Avenida” e suas modernas instalações. **Semana Ilustrada**, Belo Horizonte, ano 2, n. 72/73, p. 31, 10 nov. 1928. Disponível em: [https://issuu.com/apcbh/docs/c17-j\\_-015?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fflight%252Flayout.xml&showFlipBtn=true](https://issuu.com/apcbh/docs/c17-j_-015?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fflight%252Flayout.xml&showFlipBtn=true). Acesso em: 23 dez. 2021.

O CARÁTER educativo dos trabalhos manuais. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano VII, v. 94, p. 31-41, 1933. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

O CENTENÁRIO da escola primária. Os festejos nesta capital. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano III, n. 24, p. 557-562, nov. 1927. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

O VALOR da música na escola: o mestre deve ser alegre e cheio de fé. *Revista El Monitor De La Educacion Commun*. In: **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, n. 9, p. 251, dez.

1925. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em 3 abr. 2020.

PRIMEIRO Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas: as teses discutidas na memorável assembléa de educadores mineiros. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano III, n. 22, p. 477-506, ago./set. 1927. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

RANGEL, José. Livros Didacticos. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 6, p. 147-148, 16 ago. 1925. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

ROQUETTE, Affonso. O desenho na escola primária. Palestra. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano V, n. 42, p. 32-35, fev. 1930. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SANTOS, José Lúcio dos. Pedagogia: Educação esthetica. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 7, p. 177-178, 27 set. 1925. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SORRISOS de Belo Horizonte. **Semana Ilustrada**, Belo Horizonte, ano 1, n. 16, p. 20, 18 set. 1927. Disponível em:

<http://200.198.28.214:8080/pergamumweb/vinculos/000008/00000886.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. A música no ensino público. **Revista do Ensino**, Ano VI, n. 68-70, p. 48-55, abr./maio/jun. 1932. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas: a sua influência na formação da inteligência e do sentimento. A criança é como o passarinho: precisa cantar. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 12, p. 90-91, mar. 1926. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 13, p. 130-133, abr. 1926. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 14, p. 183-186, maio 1926. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/brtacervo.php?cid=28248&op=1>. Acesso em: 3 abr. 2020.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Marilene Oliveira. **As vozes de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues na ensino de artes**. Belo Horizonte: Editora SC Literato, 2017.

ALMEIDA, Marilene O.; VENEROSO, Maria do Carmo de F.; CAMPOS, Regina H. de F. Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 10, n. 20, p. 181-215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/20508>. Acesso em: 18 nov. 2021.

AMARAL, Claudio S. **John Ruskin e o desenho no Brasil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ANDRADE, Luciana Teixeira de. **A Belo Horizonte dos Modernistas: representações ambivalentes da cidade moderna**. Belo Horizonte: C/Arte, 2004.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. Tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Editora Schwarcz S. A., 2016.

AYER, Cláudia; UCHÔA, Danielle; QUIROGA, Inês; GUIMARÃES, João Ivo D.; RODRIGUES, Raquel; HISSA, Sarah. Aníbal Mattos: fomentador das artes plásticas na Belo Horizonte do início do século XX. **Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG**, v. 2, n. 2, ago./dez. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BARBOSA, Ricardo. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo: Editora Schwarcz, 1988.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**. Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Ed. Argumentvm, 2008.

BUENO, Antônio Sérgio. **O modernismo em Belo Horizonte: década de 1920**. Belo Horizonte: PROED, Imprensa – UFMG, 1982.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Ana Maria Antunes de. **José Ribeiro Escobar: Trajetória Intelectual e Profissional (1903–1938)**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2018.

CANO, Wilson. Base e superestrutura em São Paulo: 1886-1929. *In*: LORENZO, H. C.; COSTA, W.P. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 235-254.

CARMO, Jefferson Carriello do. O atualismo de Giovanni Gentile e o estado fascista. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 99-113, 2000.

CARVALHO, Marta Maria C. de. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, p. 71-79, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71080>. Acesso em: 23 set. 2021.

CARVALHO, Marta Maria C. de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. *In*: LORENZO, H. C.; COSTA, W.P. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 115-132.

CARVALHO, Marta Maria C. de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931). Bragança Paulista: Editora EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria C. de. Reformas da instrução pública. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 225-252.

COCCIA, Emanuele. **A vida sensível**. Florianópolis: Editora Cultura e Barbárie, 2010.

COMTE, Auguste. **Catecismo Positivista**. Tradução e notas de Miguel Lemos e José Arthur Giannotti. *In*: Comte (1798-1857). Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 117-318.

CORREIA, Fábio Caires. Breves notas sobre o conceito de Estética em Hegel. **Revista Teatro: criação e construção de conhecimento**, v. 5, n. 1, p. 03-08, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Classes Sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 1994. p. 132-150. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33542/36280>. Acesso em: 27 out. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica**: do império a república. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 447-468.

CURY, Carlos A. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

DECROLY, Jean-Ovide. Problemas de psicologia e de pedagogia. *In*: MAFRA, Jason Ferreira. **Jean-Ovide Decroly**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. p. 65-128.

DE OLIVEIRA, Rodrigo Santos. A produção literária modernista de Plínio Salgado e suas influências no integralismo. *Historiæ*, v. 6, n. 1, p. 323-346, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/5420>. Acesso em: 3 set. 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Eduardo A. Maia; PORRU, Mauro. Luigi Pirandello: o filho do caos. Transitando fluidicamente entre os gêneros artísticos. XV ENCONTRO ABRALIC – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, Rio de Janeiro, UERJ, 19 a 23 de setembro de 2016. *Anais [...]*. p. 5.121-5.132. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016\\_1491506077.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491506077.pdf). Acesso em: 27 dez. 2021.

DUARTE, Rodrigo. **Textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

DUBOIS, Patrick. *O Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de F. Buisson* (1878-1887 e 1911): Bíblia da escola republicana. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 9, p. 59-76, abr. 2001.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 24-32.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos Globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ECAR, Ariadne Lopes. **Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2017.

ECCEL, Daiane; DE SOUZA DOZOL, Marlene. Rousseau e Schiller: elementos para uma formação estética do homem. *Educação e Filosofia*, v. 31, n. 62, p. 1227-1248, 30 ago. 2017.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2 ed. (novo projeto). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FABRIS, Annateresa. Modernidade e vanguarda: o caso brasileiro. *In*: FABRIS, Annateresa. **Modernidade e Modernismo no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1994. p. 9-26.

FAGGION NOVO, Leonardo. **Entre arte e técnica: “arquiteturas políticas” na legitimação da profissão no Brasil [1920-1930]**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 19 fev. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. 362 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instruir, civilizar, qualificar: representações sobre o trabalho na cultura escolar. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 100-112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8874>. Acesso em: 9 nov. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. A reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 33-47.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÍGOLI, Leonardo H. G. A paisagem como dimensão simbólica do espaço: o mito e a obra de arte. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 29-39, 5 dez. 2007.

FLANDRIN, Jean-Louis. A distinção pelo gosto. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 263-304.

GAY, Peter. **A educação dos sentidos**. A experiência burguesa. Da rainha Vitória a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GENTILE, Giovanni. *The theory of mind as pure act*. Traduzido por H. Wildon Carr. London: Macmillan and Co., 1922.

GOMES, Evandro da Rocha. **O ocasionalismo de Nicolas Malebranche e a crítica à causalidade de David Hume**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

GONÇALVES, Michelle C.; GALAK, Eduardo L.; VAZ, Alexandre F. Do caráter estético do esporte: apontamentos de Jorge Romero Brest. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e145>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GRANZIERA, Rui Guilherme. O Brasil depois da Grande Guerra. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W.P. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 135-142.

GREFFE, Xavier. **Arte e Mercado**. Organização de Teixeira Coelho. Tradução de Ana Goldberger. 1 ed. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2013.

GUYAU, Jean-Marie. **Educação e Hereditariedade: estudo sociológico**. São Paulo: Editora Martins Fontes – selo Martins, 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Trecho das Preleções sobre a estética. *In*: DUARTE, Rodrigo. **O Belo Autônomo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 149-171.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**. 1789-1848. 25ª ed. revista. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **A era do capital**. 1848-1875. 2ª ed. revista. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios**. 1875-1914. 27 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019a.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX. 1914-1991. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

HORTA, José Silvério B. A educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 9, n. 1, p. 47-89, 6 fev. 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JUNIOR, Décio Gatti; GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. As reformas educacionais em Minas Gerais: dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas nacionais (1892–1976). *In*: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais**: da Colônia à República. Volume 3 – República. Uberlândia: Editora EDUFU, 2019. p. 157-221.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **A estética antes da estética**: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten. Canoas: Editora Ulbra, 2003a.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Estética e semiótica**: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte**. Curitiba: Editora Appris, 2019. 203 p.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. *In*: LORENZO, H. C.; COSTA, W.P. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 93-114.

LEAL, Elisabete. O papel das belas artes em uma pedagogia cívica: diálogos entre Comte e Rousseau”. **Revista Temas & Matizes**, Unioeste – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, v. 5, n. 9, p. 35-42, 1º semestre 2006.

LEMONS, Renato Alberto T. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

LEONARDI, Paula. Educação e Catolicismo. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 3-23, out./dez. 2016. Disponível em: [http://pensaraeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol\\_2\\_no\\_4\\_Paula\\_Leonardi.pdf](http://pensaraeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_4_Paula_Leonardi.pdf). Acesso em: 27 dez. 2021.

LÉVÊQUE, Charles. Esthétique. *In*: BUISSON, F. **Dictionnaire de pédagogie et d’instruction publique primaire**, 1911. Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2678>. Acesso em: 25 fev. 2021.

LINHALES, Meily Assbú. **A Escola e o Esporte**: uma história de práticas culturais. São Paulo: Cortez, 2009.

LISBOA DE OLIVEIRA, Alaíde *et al.* **Professor José Lourenço de Oliveira**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/lourenco/vida/index.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

LOBO, Yolanda Lima. **Cecília Meirelles**. Coleção Educadores – MEC/FNDE. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

LORENZO, Helena C.; COSTA, Wilma P. Apresentação. *In*: LORENZO, H. C.; COSTA, W.P. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 7-12.

LUCAS, Fábio. Emílio Moura: as amígdalas eletivas. **Diversa Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 5, n. 11, maio 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/11/artigo2.html>. Acesso em: 3 set. 2021.

LUCAS, Maria Angélica Olivo. **Conteúdos escolares**: um debate histórico sobre temas transversais. Maringá: Eduem, 2007. 104 p.

MACHADO, Maria Cristina G.; QUADROS, Raquel S. Gustavo Capanema: Educação, Cultura e Estética (1934-1945). **Fermentario** (Revista electrónica), Montevideo – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República, n. 10, v. 2. , p. 47-64, 2016. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/249>. Acesso em: 8 out. 2020.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de Casa**. Discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

MARTINS, Jefferson Teles. A visita de Olavo Bilac ao Rio Grande do Sul e a implantação do programa nacionalista entre os intelectuais gaúchos. **RIHGRGS**, Porto Alegre, n. 152, p. 53-68, jul. 2017.

MELO, Cleide Maria Maciel de. **A infância em disputa**: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais – 1927. 239 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos Globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920–1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.



MORAES, Eduardo Jardim de. **A brasilidade modernista**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MORAES, José Damiro de. Cecília Meireles e o ensino religioso nos anos 1930: embates em defesa da escola nova. **Educação e Pesquisa** (Revista eletrônica), v. 42, n. 3, p. 741-754, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609151046>. Acesso em: 9 out. 2021.

MORAES, Marco Antônio de. **Correspondências** – Mário de Andrade e Manuel Bandeira. São Paulo: Edusp, 2000.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá; VISCARDI, Cláudia M. R. Minas, a mineiridade e o quadro político nacional. *In*: MENESES, José Newton Coelho. **Orbe e encruzilhada: Minas Gerais 300 anos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. p. 289-314.

MUNAKATA, Kazumi. ¿Cómo fue posible el arte en la escuela? *In*: **Fermentario** (Revista electrónica), Montevideo – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República, v. 2, n. 10. , p. 191-208, 2016. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/issue/view/15>. Acesso em: 8 out. 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

NASCIMENTO SILVA, Mariana Batista do. Educação estética e teatro: uma leitura nas crônicas de Cecília Meireles. **Prometeus**, ano 11, nº 26, Janeiro-Maio, 2018.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. **O ensino do desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 273, 2016.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 371-398.

NOGUEIRA, João Victor Jesus Oliveira. **Educação Moral: um estudo sobre as disputas entre educadores católicos e liberais nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 207, 2020.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. **O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 227, 2004.

PEREIRA, Denise Perdigão. **Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte nos programas de 1928 e 1941, na escola nova em Minas Gerais**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – PUC/MG. Belo Horizonte, 2006.

PERES, José Roberto Pereira. **A linha mestra e o mestre das linhas**: Nerêo Sampaio e a história da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927–1939). 211 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.

PINEAU, Pablo. Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PASINI, Leandro. Uma originalidade dispersiva: Prudente de Moraes, neto e a (des)articulação do modernismo no Rio de Janeiro. **Nau Literária**, v. 14, n. 1, p. 105-122, 2018.

PAULILO, André Luiz. Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 159-175, 2017.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2197>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Triste retrato: A educação mineira no Estado Novo. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 85-103.

PRADO, Antônio Arnoni. **Itinerários de uma falsa vanguarda**. Os dissidentes, a Semana de 22 e o Integralismo. São Paulo: Ed. 34, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2 ed. Organização de EXO experimental. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009a.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Organização de EXO experimental. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. A Comunidade Estética. Tradução de André Gracindo e Ivana Grehs. **Revista Poiésis**, n. 17, jul. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A revolução estética e seus resultados**. Tradução de New Left Review NRL. Mar./abr. 2002. p. 133-135. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/a-revoluc3a7c3a3o-estc3a9tica.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REIS CRUZ, Natalia dos. O diálogo entre o moderno e o antimoderno no discurso da Ação Integralista Brasileira. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 37, n. 2, p. 196-214, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134622062003>. Acesso em: 18 jun. 2021.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 9 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

REVEL, Jaques. Os usos da civilidade. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 169-210.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Matrizes da modernidade republicana**. Cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas/Brasília: Ed. Autores Associados/Ed. Plano, 2004.

RODRIGUES, Rita Lages. **Eu sonhava viajar sem saber aonde ia...** Entre Bruxelas e Belo Horizonte: itinerários da escultora Jeanne Louise Milde de 1900 a 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Sobre o gosto. Tradução de Fabio Stieltjes Yasoshima. *In*: YASOSHIMA, F. S. Apresentação a Sobre o gosto de J.-J. Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 16, p. 239-240, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82602>. Acesso em: 26 out. 2020.

RUSKIN, John. John Ruskin: Selvaticidade (excerto de A Natureza do Gótico). **Risco Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online)**, [S. l.], n. 4, p. 67-76, 2006. DOI: 10.11606/issn.1984-4506.v0i4p67-76. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44674>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SAID, Roberto Alexandre do Carmo. **Quase biografia**: poesia e pensamento em Drummond. 272 f. Tese (Dissertação) – Programa de Pós graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 2007.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Balofos, “insossos” e magricelas: uma história de peso e de gosto. *In*: BREPOHL, M.; CAPRARO, A. M.; GARRAFFONI, R. S. (Orgs.). **Sentimentos na história**. Linguagens, práticas, emoções. Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 313-324.

SCHILLER, Friederich. **A educação estética do homem**. Numa série de cartas. 4 ed. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870–1930). São Paulo: Companhia das Letras/Editora SCHWARCZ, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. Transformações da linguagem e advento da cultura modernista no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 78-88, 1993. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1950>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. *In*: SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da Vida Privada no Brasil** – República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 7-48.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu Extático na Metrópole**. São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Editora Schwarcz, 2014.

SILVA, Fernando Fernandes da. **A Prevenção e a Repressão do Tráfico Internacional dos Bens Culturais**: uma análise da convenção da UNESCO de 1970. São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. Três notas sobre natureza, educação do corpo e ordem urbana (1900-1940). *In*: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Uma educação pela natureza**. A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 9-45.

SOUZA, Rita de Cássia. A revista do ensino e a disciplina escolar em Minas Gerais (1925–1930). *In*: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (Org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2002.

SOUTHWELL, Myriam; GALAK, Eduardo. Dossier: perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. 1-8, 2018.

SPENCER, Herbert. **Educação intelectual, moral e physicala**. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & Companhia, 1888.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. *In*: SCHILLER, Friederich. **A educação estética do homem**. 4 ed. Numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 7-16.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A educação estética dos trabalhadores nas páginas do jornal II Grido del Popolo (Piemonte, Itália, 1892–1905). **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 67-85, fev. 2019a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000100067&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000100067&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 out. 2020.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Orgs.). **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019b. p. 101-148.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. O *ethos* do trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: Trabalhos Manuais como signo da modernização pedagógica (1906–1934). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 2, p. 386-405, maio/ago. 2019c.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa? *In*: ACHUCARRO, S.; DI DOMIZIO, D.; HERNANDEZ, N. F. (Orgs.). **Educación física**: teorías y prácticas para los procesos de inclusión. La Plata: Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017. p. 199-207.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Natureza e educação dos sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do século XIX e início do século XX). **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, set. 2012.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A título de apresentação – Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 1-34.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio e BELTRÁN, Cláudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 15-43, maio/ago. 2013.

TELES, Gilberto M. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. 19. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2009.

THIELEN, Eduardo Vilela; SANTOS, Ricardo Augusto dos. Belisário Penna: notas fotobiográficas. **Hist. cienc. saude - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 387-404, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702002000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702002000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 ago. 2020.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2010.

TORO-BLANCO, Pablo. Estética escolar y regímenes emocionales en el Centenario de la Independencia (Chile, 1910). **História da Educação [online]**, v. 25, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/106196>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VARETO, Polyana Aparecida Valente. **Intelectuais católicos, saúde e educação em Minas Gerais (1925 – 1930)**. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Casa de Oswaldo Cruz, FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 399-422.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, L. M. de; PEIXOTO, A. C. **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000b. p. 48-65.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade**. A construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Orgs.). **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 49-100.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62517>. Acesso em: 23 set. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-518.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 28, n. 1, p. 31-50, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100003>. Acesso em: 23 out. 2021.

VIGARELLO, Georges. A Emergência do termo “emoção”. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História das emoções: da Antiguidade às Luzes**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 286-293.

VILLARET, Sylvain. Naturismo e educação corporal (fim do século XIX e início do XX): uma “natureza” em movimento. *In*: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 69-90.

VIVAS, Rodrigo, PESSOA, Gisele Guedes. Arte neoclássica e Arte moderna nos Salões Municipais de Belas Artes: um confronto além dos conceitos. **REAPCBH – Revista Eletrônica do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte**, n. 1, p. 132-153, mar. 2014.

VIVAS, Rodrigo. **Por uma história da arte em Belo Horizonte: artistas, exposições e salões de arte**. Coordenação Editorial de Fernando Pedro Silva e Marília Andrés Ribeiro. Belo Horizonte: C/ Arte, 2012.

XAVIER, Libânia. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

YASOSHIMA, Fabio S. Apresentação a Sobre o gosto de J.-J. Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 16, p. 235-236, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82602>. Acesso em: 26 out. 2020.

WALCH, Agnès. Da alma sensível ao advento do estudo científico das emoções: a densificação das emoções na esfera privada. *In*: CORBIN, Alain (Org.). **História das emoções**. Das Luzes até o final do século XIX. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 296-329.

WALDMAN, Thaís. À frente da Semana da Arte Moderna: a presença de Graça Aranha e Paulo Prado. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 71-94, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862010000100004>. Acesso em: 27 dez. 2021.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927–1935). **Educar em Revista [online]**, 2018, v. 34, n. 70, p. 35-50. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58725>. Acesso em: 30 Maio 2021.

WILLIAMS, Daryle. Gustavo Capanema, ministro da cultura. *In*: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Capanema**: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 251-269.

WILLIAMS, Raymond. **Política do modernismo**: contra os novos conformistas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.