

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO DEBATE PEDAGÓGICO EM MINAS GERAIS (DÉCADAS DE 1920 E 1930)

Nádia Bueno Rezende* 

RESUMO

Proposições de educação estética foram pautas dos debates ocorridos no campo educacional em Minas Gerais/Brasil, durante as décadas de 1920 e 1930, quando, nacionalmente, uma renovação pedagógica era postulada. Neste artigo, buscamos os sentidos dessas proposições, embasados nos estudos de Rancière e Eagleton, que abordam a polissemia da estética na modernidade. Acessamos as concepções, prescrições e práticas que foram pautadas pelo argumento da educação estética, presentes em leis e decretos relativos ao ensino, em orientações mais amplas sobre educação expressas em periódicos que debatiam as novas propostas pedagógicas, e em proposições relacionadas a conteúdos específicos, tais como desenho, canto/música e ginástica. Sem embargo da polissemia observada, verificamos que os significados das proposições de educação estética frequentemente convergiram sobre a necessidade de modificar os hábitos e costumes das crianças, elevá-los por meio da educação de seus corpos, seus sentidos e sensibilidades, segundo padrões tidos como mais belos, higiênicos e nacionalistas.

Palavras-chave: educação estética, educação, renovação pedagógica, Minas Gerais.

* Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Montes Claros, MG, Brasil.

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN EL DEBATE PEDAGÓGICO EN MINAS GERAIS (DÉCADAS DE 1920 Y 1930)

RESUMEN

La proposición de una educación estética fue la agenda de los debates que tuvieron lugar en el campo educativo en Minas Gerais/Brasil, durante las décadas de 1920 y 1930, cuando, a nivel nacional, se postuló una renovación pedagógica. En este artículo buscamos los sentidos de esta proposición, a partir de los estudios de Rancière y Eagleton, que abordan la polisemia de la estética en la modernidad. Accedemos a las concepciones, prescripciones y prácticas que fueron guiadas por el argumento de la educación estética, presentes en leyes y decretos relacionados con la enseñanza, en lineamientos más amplios sobre la educación expresados en periódicos que debatieron las nuevas propuestas pedagógicas, y en proposiciones relacionadas con contenidos específicos, como el dibujo, canto/música y educación física. No obstante la polisemia observada, encontramos que los sentidos de las proposiciones de educación estética convergían muchas veces en la necesidad de modificar los hábitos y costumbres de los niños, elevarlos a través de la educación de sus cuerpos, sus sentidos y sensibilidades, de acuerdo con estándares considerados más bellos, higiénicos y nacionalistas.

Palabras clave: educación estética, educación, renovación pedagógica, Minas Gerais.

AESTHETIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL DEBATE IN MINAS GERAIS (1920'S AND 1930'S)

ABSTRACT

The proposition of an aesthetic education was the agenda of debates in the educational field in Minas Gerais/Brazil, during the decades of 1920 and 1930, when, nationally, a pedagogical renewal was postulated. In this article, we seek the senses and meanings of this proposal, based on studies by Rancière and Eagleton, which approach the polysemy of aesthetics in modernity. We access as conceptions, prescriptions and practices that were guided by the argument of aesthetics education, present in laws and decrees related to teachings, in broader guidelines on education expressed in periodicals that debated the new pedagogical proposals, and in the propositions related to specific contents, such as drawings, corner/music and physical education. Notwithstanding the observed polysemy, we found that the meanings of aesthetic education propositions often converged on the need to modify children's habits and customs, elevate them through the education of their bodies, their senses and sensibilities, according to standards considered more beautiful, hygienic and nationalistic.

Keywords: aesthetic education, education, pedagogical renewal, Minas Gerais.

L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE DANS LE DÉBAT PÉDAGOGIQUE DANS MINAS GERAIS (ANNÉES 1920 ET 1930)

RÉSUMÉ

La proposition d'une éducation esthétique était dans le programme des débats qui ont eu lieu dans le domaine de l'éducation au Minas Gerais/Brésil, au cours des années 1920 et 1930, lorsque, au niveau national, un renouveau pédagogique était postulé. Dans cet article, nous avons cherché les sens et les significations de cette proposition, basée sur les hypothèses des études de Rancière et Eagleton, qui abordent la polysémie de l'esthétique dans la modernité. Nous avons accédé aux conceptions, prescriptions et pratiques qui ont été guidées par l'argument de l'éducation esthétique, présentes dans les lois et décrets relatifs à l'enseignement, dans les orientations plus amples sur l'éducation exprimées dans le débat pédagogique, et dans les propositions relatives à des contenus spécifiques, tels que le dessin, chant/musique et éducation physique. Nonobstant la polysémie observée, nous avons constaté que les sens des propositions d'éducation esthétique convergeaient souvent vers la nécessité de modifier les us et coutumes des enfants, de les élever par l'éducation de leur corps, de leurs sens et de leurs sensibilités, selon des normes jugées plus belles, hygiéniques et nationalistes.

Mots-clés: éducation esthétique, éducation, renouveau pédagogique, Minas Gerais.

Neste artigo, analisamos o debate sobre educação estética em Minas Gerais, no âmbito do campo pedagógico, nas décadas de 1920 e 1930, quando no Brasil estiveram em curso reformas do ensino e uma renovação pedagógica proposta em diálogo com os pressupostos do movimento da Escola Nova. Buscamos elucidar as várias concepções, prescrições e práticas pedagógicas que foram pautadas pelo argumento da educação estética, focando nos debates efetivados em Minas Gerais, estado onde ocorreram reformas do ensino republicanas, como a Reforma Francisco Campos, de 1927, investimentos públicos na formação de professores segundo o novo ideário educacional, a exemplo da criação da Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, e a circulação de periódicos divulgando novas teorias pedagógicas, tal como a “Revista do Ensino”. Entendemos que a proposição de uma educação estética se fundamenta na valorização da dimensão sensível na formação do sujeito, em suas interações com o mundo. Não obstante a polissemia de significados possíveis, a compreensão acerca da educação estética expressa no debate pedagógico das décadas analisadas, estava vinculada às demandas por uma nova educação dos sentidos e sensibilidades, em sintonia com as mudanças sociais, culturais e econômicas em curso. Dessa forma, indagamos se a proposição de uma educação estética, naquele contexto, compunha parte fundamental das iniciativas político-educativas que vinham sendo implementadas a fim de criar uma modificação da sociedade, uma transformação das sensibilidades, tendo como referência uma cultura que seria superior àquela da população.

Tomando de empréstimo as expressões de Hobsbawm (2009, 2012, 2019a, 2019b), podemos delimitar que a idealização da educação estética 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, cresceram as preocupações com a educação estética. Contudo, as proposições de educação estética não foram homogêneas, pelo contrário, tiveram características polissêmicas, o que se expressou em várias propostas educativas, conforme podemos observar em obras publicadas ao longo desse tempo, tais como: “A educação estética do homem”, publicação datada de 1795 e escrita por Friedrich Schiller (1759–1805); “Sobre a representação estética do mundo como a principal tarefa da educação”, escrita por Johann Friedrich Herbart (1776–1841) em 1804; e, já no começo do século XX, o verbete “Estética”, presente no dicionário pedagógico organizado por Ferdinand Buisson. Assim, não obstante a pluralidade de seus significados, uma vez que foram produzidas em situações e contextos muito divergentes, ao menos desde o século XVIII é possível identificar, na conjuntura europeia, preocupações manifestas com a educação estética.

A proposição de uma educação estética foi polissêmica desde a origem, conforme salientam as reflexões de Rancière (2002, 2009a, 2009b, 2011) e Eagleton (1993). Esses autores constatarem que, desde o Iluminismo, há significativa presença das discussões sobre estética, além de salientarem as várias formas como essa 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. Os estudos desses autores nos permitem compreender que o significado da proposição de uma educação 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.

No campo da História da Educação, alguns estudos já abordaram o tema da educação estética em distintas temporalidades e espaços. Com recorte temporal entre fins do século XIX e princípio do XX, autores como Taborda de Oliveira (2019a), Toro-Blanco (2021) e Gonçalves, Galak e Vaz (2021) realizaram investigações que nos permitem compreender que a proposição de uma educação estética foi tema de discussão em diversos âmbitos e países, debatida por distintos segmentos sociais, com significados vários. Por exemplo, 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.

Estudando uma temporalidade aproximada, 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 foi pautada 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, 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 momento, era o da promoção da saúde e do rendimento físico (GONÇALVES; GALAK; VAZ, 2021, p. 16).

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, a educação estética fez parte das discussões travadas em exposições artísticas, a exemplo dos debates desencadeados na ocasião da Semana de Arte Moderna de 1922, em arenas políticas, como a Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), e em Conferências Pedagógicas, como na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927. Além das novidades no campo artístico, as duas décadas foram tempos de difusão de novos parâmetros pedagógicos, em diálogo com os pressupostos da Escola Nova que, em escala internacional, serviam de referência para reformas dos fundamentos da educação e da pedagogia. Nagle (2009), em obra de 1974, utilizou as expressões “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” para descrever o sentimento reinante entre os educadores brasileiros à época. Havia, pois, uma crença generalizada de que a ampliação do acesso a escola, juntamente com a aplicação de novos métodos pedagógicos, iriam resolver os problemas nacionais. 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, e a ascensão de clichês pedagógicos (NAGLE, 2009, p. 283). Anos mais tarde, fazendo uma outra leitura do mesmo fenômeno, Carvalho (1998, p. 180) demonstrou que a tentativa de incorporação dos preceitos da Escola Nova na década de 1920 foi frequentemente marcada pela indiferenciação porque, com a adoção daqueles preceitos, intentava-se fazer da educação um instrumento de controle social. Por sua vez, adotando uma visão mais panorâmica, 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, a noção de estética foi explorada no debate educacional, como podemos observar, por exemplo, em uma das teses discutidas na ocasião da Primeira Conferência Nacional de Educação, denominada “Pela Educação Estética”, escrita por Fernando Nereu Sampaio¹. Também, a educação estética foi temática recorrente em publicações de dois signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)², a saber, Fernando de Azevedo (1894–1974) e Cecília Meirelles (1901–1964).

1 Sampaio foi professor, engenheiro e arquiteto, participante 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) (PERES, 2015, p. 64).

2 Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 expressivas personalidades do cenário educacional brasileiro, incluindo Cecília Meirelles. No contexto dos debates sobre as políticas públicas a serem implementadas via Ministério da Educação e Saúde, instituição então recentemente criada pelo governo de Getúlio Vargas, os Pioneiros articulavam-se em torno de alguns objetivos comuns, a saber, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação (VIDAL, 2013, p. 580).

De acordo com Veiga (2000a), desde os anos iniciais da República, diversas proposições relacionadas à educação estética presentes em revistas pedagógicas e em obras de importantes educadores brasileiros visavam uma “educação estética para o povo” (VEIGA, 2000a, p. 399). A autora constatou que a educação estética preconizada para o povo era embasada no diagnóstico das elites de que nas populações prevalecia a falta de gosto e a ausência de sensibilidade para a percepção da beleza. Assim, subjacente às proposições de educação estética elaboradas no período, percebemos um projeto de educação dos sentidos, do gosto e das sensibilidades do povo, segundo padrões almejados.

As discussões em Minas Gerais estiveram afinadas com o debate nacional, uma vez que elas integraram os esforços para difundir a educação estética no âmbito da renovação pedagógica no período. Neste artigo, realizamos a análise buscando identificar as concepções, prescrições e práticas pedagógicas que foram pautadas pelo argumento da educação estética, primeiramente em leis e decretos referentes à política pública educacional mineira, e, depois, no debate pedagógico ocorrido em âmbito estadual, 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 que podemos classificar como interdisciplinares.

Para tanto, recorreremos a fontes documentais, tais como legislações e impressos, localizadas em diferentes acervos³. A “Revista do Ensino” de Minas Gerais, impresso pedagógico oficial da educação no estado, direcionado aos diretores, técnicos e professores das escolas públicas de Minas Gerais (BICCAS, 2008), foi uma das fontes consultadas. Outra fonte utilizada 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. Consultamos, também, 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. Quanto à legislação, acessamos leis e decretos referentes à política pública educacional no estado, publicados principalmente entre os anos de 1924 e 1937.

A POLISSEMIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM MINAS GERAIS

No Estado de Minas Gerais, a educação estética não foi uma proposição inédita dos debates pedagógicos ocorridos nas décadas de 1920 e 1930, como podemos verificar no Decreto nº 1.960, de 1906, que, ao versar sobre o ensino normal, destacava: “Atendendo à importância

³ A pesquisa documental foi realizada na hemeroteca do Arquivo Público Mineiro (APM), no acervo digital e na hemeroteca da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, e no acervo digital da Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

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). No referido decreto, percebemos que a demanda por educação estética em Minas Gerais, já nos idos de 1906, esteve diretamente associada ao ensino do desenho e da música. Não obstante, tal prescrição decorre do 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. Naquele ano, a institucionalização dos Grupos Escolares, ocorrida na Reforma João Pinheiro, a primeira animada pelo ideal republicano, pretendia levar as escolas “dos pardieiros aos palácios” (FARIA FILHO, 1996), e a educação estética, inserida no conjunto dessa proposta, compunha parte fundamental das iniciativas político-educativas que vinham sendo implementadas a fim de criar uma modificação da sociedade, uma transformação das sensibilidades, tendo como referência uma cultura supostamente superior àquela da população.

Nas décadas de 1920 e 1930, vários decretos foram publicados visando à regulamentação do ensino no estado. O Decreto nº 6.832, de 1925, que prescrevia um novo Programa para as Escolas Normais, dispunha sobre a formação de professores, e recomendava:

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 a formação de uma “cultura estética” para a humanidade.

No mesmo decreto, nas diretrizes contidas na chamada “Pedagogia e Psicologia Infantil”, está incluso o trabalho com os “Sentimentos superiores: religioso, estético, cívico ... sua evolução” (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. Ainda podemos observar nesse decreto que a educação estética permanecia atrelada ao ideal da Ilustração e utopia criativa, com o acréscimo 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.

A reforma do ensino ocorrida em 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.

Na legislação referente à Reforma Francisco Campos, constatamos que a preocupação com a “cultura estética” dos docentes não foi um aspecto destacado; supomos que foi preterida por conhecimentos considerados científicos, então priorizados 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.

Verificamos a presença do termo “estética” no Decreto n.º 8.094, de 1927, que aprovava os Programas do Ensino Primário, principalmente nas instruções a serem observadas nos programas de desenho. De acordo com o documento, “O desenho é o melhor veículo do bom gosto, e deve ser aproveitado como elemento principal de educação estética” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1.589). Nesse aspecto podemos novamente considerar a existência de continuidades em relação a regulamentações progressas, uma vez que o desenho foi de novo destacado como um importante fator da educação estética, e, além disso, a postulação da aquisição de um “bom gosto” confirmaria 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 por ser erudita, ilustrada.

Após 1930, de acordo com Junior e Guimarães (2019, p. 158), durante o governo de Getúlio Vargas e com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, 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). Nessa nova conjuntura podemos perceber um processo de adaptação e emprego da ideia de educação estética. Por exemplo, 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, o decreto reforçava a necessidade de “(...) educar o gosto estético das professoras”, com vistas a elevar seus conhecimentos sobre as artes, de modo a mostrar-lhes o desenvolvimento do espírito humano (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” (MINAS GERAIS, 1937, p. 256). 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”.

Considerando a legislação consultada, percebemos novas práticas relacionadas à educação estética; além do desenho e do canto/música, a educação física e os trabalhos manuais também a compuseram. Dito isso, podemos inferir que houve uma valorização do argumento da educação estética, uma vez que ele serviu de justificativa para um maior número de práticas escolares, legitimando-as. 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. Isso pode indicar que a educação estética era proposta como forma de modificação dos sentimentos e gostos populares, em direção a parâmetros considerados mais elevados. 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 nesses uma preocupação com a “cultura estética” na formação de professores, enquanto, ao contrário, tal preocupação foi mais valorizada no decreto de 1925, inclusive com continuidades em relação ao decreto de 1906. Notamos, ainda, o retorno da atenção dispensada a esse tipo de formação cultural dos docentes, resignificada 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 evidente. Por exemplo, um artigo publicado em 1925 na Revista do Ensino de Minas Gerais, divulgava um inquérito para avaliação de lições escolares, em que docentes

e inspetores deveriam responder “sim” ou “não” para cada interrogação. O tópico nomeado “Aprendizado estético” foi organizado com perguntas como

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? (...) (ESCOBAR, 1925, p. 216).

Notadamente, o autor fez uso da noção de estética de maneira indiscriminada, apenas como um rótulo modernizante, esvaziando seus significados. Essa diversificação no uso da palavra estética pode ser observada em variadas publicações da Revista do Ensino, e 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... *apud* A MENTIRA..., 1925, p. 212).

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. Todavia, a mentalidade educacional que se procurava difundir era a da racionalização (VEIGA, 2000b, p. 64), uma vez que 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. 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. Classificar tais sentimentos e sensações tendo como referência a normatividade da ciência é complexo, e há o risco do esvaziamento dos seus sentidos.

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.

Em linhas gerais, a educação moral e cívica com frequência foi atrelada à educação estética. A relação entre moral e estética pode ser constatada, por exemplo, nas discussões ocorridas no Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, realizado em 1927. Uma das teses debatidas dizia que “A educação estética, quando bem orientada, pode contribuir vantajosamente para a educação ética. Daí a vantagem do cultivo das belas artes” (PRIMEIRO..., 1927, p. 494). A expressão “quando bem orientada” conferiu uma ressalva que nos leva a considerar a perspectiva utilitária que foi adotada, a possível pretensão de se extrair das belas-artes apenas aquilo que fosse vantajoso para uma pretensa educação moral e cívica das crianças.

Já o debate sobre a rubrica escolar canto/música pode ser apreciado em artigos escritos por Branca de Carvalho Vasconcellos, que, de acordo com Oliveira (2004, p. 120), foi uma das principais incentivadoras do canto escolar no estado. Essa professora destacou a formação do “gosto estético” como uma das prerrogativas da prática do canto, enfatizando o cultivo do ouvido por meio de cantos graciosos (VASCONCELLOS, 1926, p. 131). Em suas orientações, 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 desenvolvidas na alma desde tenra idade, e por isso devem ser cultivadas. Trata-se, portanto, 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 foi 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.

Essa alma sensível e as possibilidades educativas dela decorrentes, foram exploradas por Vasconcellos (1926), todavia, a prerrogativa de sensibilidade espiritual e as oportunidades daí derivadas, desde o século XIX paulatinamente foram sendo disseminadas e diluídas entre outros benefícios supostamente advindos da educação estética, e a apreciação científica das emoções fez parte desse processo (WALCH, 2020, p. 296). Como efeito do compartilhamento dessas prerrogativas, nas assertivas de Vasconcellos (1926), com impactos nas pretensões de formação do “gosto estético”, observamos a elaboração de enunciados que davam ênfases diversas, higienistas, científicas, nacionalistas, entre outras.

As posições dessa professora nos parecem significativas para compreendermos a proliferação e diluição da intenção de se promover nas crianças uma identificação sensível com a beleza, sob a prerrogativa fenomenológica de que a alma escutaria, de que há uma sensibilidade espiritual, subjacente à proposição de uma educação estética vinculada a uma tradição filosófica. Essa diluição 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, em Minas Gerais, 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 em parte dos discursos mobilizados no movimento da Escola Nova, que deveria embasar a atuação do professor, e o seu conhecimento pedagógico. Outro era o embasamento da prerrogativa da alma sensível que mobilizaria o ouvido para a escuta da música, embasamento este desenvolvido no âmbito da filosofia. Nos parece que a postulação da ciência como base do conhecimento pedagógico, endossada pelo movimento da Escola Nova, enfraqueceu aquela compreensão filosófica da alma sensível como embasamento da educação estética por meio do/a canto/música.

A educação estética também esteve entre os direcionamentos relacionados ao ensino do desenho, por exemplo, a relação com o “sentimento estético” 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.

Já nos Anais do Segundo Salão De Belas Artes Da Cidade De Belo Horizonte, evento realizado em 1938, a professora russa Helena Antipoff⁴ também fez uma abordagem sobre o desenho das crianças, do ponto de vista da psicologia. Antipoff estabelece uma relação entre os cores prediletas das crianças, e a forma como elas se sentem, se tristes ou alegres, e decreta: “Assim, a estética infantil é toda impregnada de afetividade” (ANTIPOFF, 1938, p. 138). A professora continua 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

⁴ 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, onde procurou divulgar os princípios escolanovistas como bases para a educação e para a pedagogia (ALMEIDA, 2017, p. 13).

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 recalamentos que inibem o desenvolvimento”. Mas, para a autora, estes casos necessitariam de atenção médica especializada, o que seria diferente do proveito que pais e mestres poderiam tirar da análise dos desenhos infantis (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 o desenvolvimento psicológico 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 latente 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, reivindicados com a expansão do ideário da Escola Nova na pedagogia. À semelhança de Antipoff, no Brasil havia um conjunto de intelectuais mobilizados 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 um indício 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 fenomenologicamente romantizada, em que o “sentimento estético” 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, que, denunciando o suposto hábito brasileiro de imitar a arte dos outros países, afirmava:

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. 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. 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 ao desenvolvimento da educação estética para as crianças no âmbito dos trabalhos manuais apareceu novamente em artigo publicado no jornal Minas Geraes. A autora exaltou a importância de se estimular a imaginação das crianças durante essas atividades, e concluiu:

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, 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 ao reconhecimento de um ideário racial. A raça vinculada à educação estética foi, à época, uma espécie de mecanismo pedagógico que intencionava a construção da identidade nacional, com cunho nacionalista.

O ideário racial, como fator de estabelecimento de um orgulho nacional e para o fortalecimento do sentimento nacionalista, conforme já abordado, apareceu também 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, sendo que a ênfase eugênica apareceu nos preceitos educacionais difundidos em Minas Gerais, principalmente a partir de 1932. Segundo Peixoto (2000), ideais eugênicos foram 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, publicados na Revista do Ensino. Em um deles, o autor recomendou que os professores se empenhassem em suscitar “emoções estéticas” na classe, por meio do uso de belas ilustrações de livros (BRANDÃO, 1925, p. 116). Nas orientações do autor, a preocupação com o despertar de “emoções estéticas” durante a leitura de livros se associava ao requinte 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 provocavam 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 da educação moral e cívica, do canto, do desenho, dos trabalhos manuais e da 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). A apresentação de uma “ginástica estética” na escola pode indicar que a educação estética estava sendo pensada como recurso para se educar o corpo das crianças, suas formas de expressão corporal, suas gestualidades.

De acordo com Faria Filho e Vago (2000, p. 44), desde os tempos iniciais da República, a educação deveria ser um processo de corporificação, encarnação, mais do que de abstração, 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 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 preponderância das Ciências da Natureza, marcando as ideias e reformas educacionais planejadas desde o início do século XX, no Brasil e em outros países. Neste caso,

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 identificada na seguinte prescrição que preconizava relações entre educação física e educação estética:

(...) a ginástica plástico-musical (...) 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).

Nessa prescrição, percebemos a 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 relacionam 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)

Nessa assertiva, verificamos que a estética assumiu uma significação bastante aproximada da ideia de possibilitar prazer, estimulação sensorial, excitação. A partir desse entendimento, ela foi por vezes configurada como um dispositivo 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.

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. Além dessas rubricas/disciplinas escolares, práticas pedagógicas que podemos classificar como interdisciplinares também colaboravam para a polissemia dos significados de educação estética.

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).

Nessas orientações, 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 Mattos Cruz, que, citando Belisário Pena⁵, 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 que “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 modificar a cultura eliminando o hábito supostamente nocivo de ocupar as ruas e os bares. A estética, portanto, frequentemente reduziu-se a uma noção utilizada para o controle, para a vigília, para a postulação de regras, para a homogeneização de corpos e de posturas. 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 como desenho, decoração, música, educação moral, entre outros. Não constante nos programas oficiais, porém noticiada pelo jornal Minas Geraes, essa proposta foi dirigida 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).

⁵ 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).

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 jornal Minas Geraes, em repetidas publicações, constam instruções sobre os Centros Artísticos, que incluíam, entre outros, “(...) o maior desenvolvimento do ensino das disciplinas que possam despertar o sentimento estético; promover a educação estética pela contemplação de obras de arte” (A FUNDAÇÃO..., 29/04/1934, p. 8); (CENTROS..., 12/05/1934, p. 10); (CENTROS..., 08/08/1934, p. 8).

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 estímulo 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. Essa era uma recomendação que poderia possibilitar 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 em Minas Gerais, no âmbito da renovação pedagógica das décadas de 1920 e 1930, indicavam a polissemia, a diversificação e a abrangência dessa proposição. Proclamados e desejados para os alunos e professores, 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 sensoriais. Assim, nos diversos textos que acionaram a noção de estética, foi recorrente a sua utilização em função da demarcação de comportamentos adequados e inadequados, gostos bons e ruins, sentimentos e emoções pertinentes e impertinentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas décadas de 1920 e 1930 em Minas Gerais, a educação estética fez parte dos argumentos mobilizados no debate pedagógico, em um contexto de promoção de reformas do ensino e renovação dos pressupostos da pedagogia, acompanhadas de apelos pela ampliação do acesso à escola. Com uma polissemia de significados, constatamos, neste artigo, a presença da educação estética em leis e decretos educacionais, em concepções e prescrições relacionadas à educação moral e cívica, ao canto/música, ao desenho, aos trabalhos manuais, à leitura e à educação física, bem como em práticas interdisciplinares. Sem embargo da polissemia observada, os significados das proposições de educação estética frequentemente convergiram

sobre a necessidade de modificar os hábitos e costumes das crianças, elevá-los por meio da educação de seus corpos, seus sentidos e sensibilidades, segundo padrões tidos como mais belos, higiênicos e nacionalistas.

Porque fundamentada na exploração dos órgãos dos sentidos e do corpo humanos, de um lado, a educação estética era apresentada nos debates pedagógicos como iniciativa com potencial ilimitado para o desenvolvimento dos sujeitos; paradoxalmente, por esse mesmo motivo, também era vinculada à necessidade de controle, homogeneização e contenção.

REFERÊNCIAS

- 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.
- ALMEIDA, Marilene Oliveira. **As vozes de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues na ensino de artes.** Belo Horizonte: Editora SC Literato, 2017.
- A MENTIRA em sua origem e aspectos psicológicos. Revista El Monitor De La Educacion Commun. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, n. 8, p. 212, dez. 1925. Disponível em: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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: <https://tinyurl.com/3dx8t9hy>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação.** Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Ed. Argvmentvm, 2008.
- BRANDÃO, Claudio. Ensino Vernáculo. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 5, p. 114-116, 14 jul. 1925. Disponível em: <https://tinyurl.com/3atw229x>. 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: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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.
- 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.** Minas Geraes, Belo Horizonte, p. 10, 20 abr. 1934. Acervo da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- ESCOBAR, José Ribeiro. Metodologia: Aprendizado Educativo. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, n. 8, p. 213-217, out. 1925. Disponível em: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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; 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.
- 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: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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: <https://shre.ink/cYGt>. 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: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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.
- MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920–1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

- 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: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.
- O CARÁTER educativo dos trabalhos manuais. **Revista Do Ensino**, Belo Horizonte, ano VII, v. 94, p. 31-41, 1933. Disponível em: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 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.
- 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.
- 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.
- 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: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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://tinyurl.com/29pwejxd>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A educação estética dos trabalhadores nas páginas do jornal II Grido del Popolo (Piemonte, Itália, 1892–1905). **Educação em revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 67-85, fev. 2019a. Disponível em: <https://shre.ink/cYG4>. Acesso em: 08 out. 2020.
- 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.
- 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: <https://shre.ink/cYGL>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- 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.

- VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 13, p. 130-133, abr. 1926. Disponível em: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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: <https://tinyurl.com/3atw229x>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- 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.
- 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. 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.
- 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.

NÁDIA BUENO REZENDE é professora EBTT Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Arinos na área de Educação Física. Possui Doutorado em Educação pela UFMG e Mestrado em Estudos do Lazer, pela mesma instituição.

E-mail: nbr.2203@gmail.com