



## ARTÍCULO | ARTIGO

### Fermentario N. 10, Vol. 2 (2016)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

### ¿Cómo fue posible el arte en la escuela?

Kazumi Munakata<sup>1</sup>

#### Resumen

Este artículo, cuyo título fue formulado deliberadamente de manera kantiana, examina las condiciones (históricas) de la posibilidad de introducir el arte en la escuela, como disciplina o actividad. Para ello, se analiza el desarrollo histórico del arte como una esfera autónoma de la práctica humana, o sea, como producción material que, al igual que cualquier mercancía, no define *a priori* su utilidad o su usuario, y se destina a un mercado abstracto. Al mismo tiempo, las ideologías estéticas niegan al arte esa condición de mercancía, dándole un carácter formativo, lo que le recomienda para el uso escolar. Uno puede, sin embargo, hacer otra pregunta trascendental, kantiana: ¿cuáles son los límites de dicho uso?

**Palabras claves:** arte; educación estética; estética.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia, mestre em História e doutor em História da Educação. Realizou pesquisas sobre livros didáticos e o foco de interesse atual são as propostas e práticas pedagógicas que podem ser resumidas como a Educação dos Sentidos. É pesquisador bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. E-mail: kazumi@pucsp.br

## How was art possible at school?

### Abstract

This article, whose title was deliberately formulated in Kantian way, examines the (historical) conditions for the possibility of introducing art into schools as a discipline or activity. To do this, it examines the historical development of art as an autonomous sphere of human practice, that is, as material production which, like any commodity, does not define its usefulness or its user *a priori*, destined instead for an abstract market. At the same time, aesthetic ideologies deny art its condition as a commodity, giving it a formative character recommended for school use. One can, however, ask another Kantian transcendental question: what are the limits of such use?

**Keywords:** aesthetics; aesthetics education; art.

## Como foi possível a arte na escola?

No decorrer do século XIX e durante os anos iniciais do XX, surgiram, em praticamente todo o Ocidente, propostas e práticas pedagógicas que preconizavam a precedência da observação e da experiência das coisas, em vez da aquisição do conhecimento pela leitura dos livros. Tais propostas e práticas foram partilhadas que por várias concepções pedagógicas como o método intuitivo e as lições de coisas, a escola nova e a escola ativa, as inovações educacionais etc., apesar das diferenças entre elas. O primado da observação e da experimentação fundamentava, de modo geral, o ideal da formação integral do aluno, o que se desdobra em educação científica, educação moral e cívica, educação física, educação manual e a educação artística/estética. Este artigo visa examinar alguns pressupostos históricos e teóricos que possam servir de referência para investigar esse último tópico.

A questão básica é: o que é arte? Como ela ingressa no campo educacional?

## O que é “artista”?

O título de um livro pode ser o ponto de partida. Trata-se da conhecida obra de Giorgio Vasari (1511-1574), que, no Brasil, na edição de CosacNaify chama-se *Vida dos artistas* (2011). Na edição inglesa, da Universidade de Oxford, o livro chama-se *Lives of the artists* (2008), do mesmo modo que na edição francesa de Grasset aparece o título de *Vies des artistes* (2007). Conferindo-se as edições espanholas (Tecnos, 2004; Cátedra, 2013), no entanto, o título é outro: *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos*, desde Cimabue a nuestros tiempos. Apenas uma antiga edição, da Aguilar (1957), ostenta um título parecido com as congêneres brasileira, inglesa e francesa: *Vidas de grandes artistas* (mas com um longo subtítulo: “Juan Cimabue, Angel Giotto, Donatello, Fray Juan de Fiesole, Leonardo da Vinci, Rafael de Urbino, Julio Romano, Miguel Angel Buonarrotti”). As edições italianas, na língua do próprio autor, estampam um único título, idêntico ao das edições espanholas: *Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri* (Newton Compton, 2012; REA Multimedia, 2011; Einaudi, 1997 etc.). É esse, por sinal, o título original da obra.<sup>2</sup>

Certamente, “Vida dos artistas” (ou “Vidas dos artistas”) é mais comercializável do que “As vidas dos mais excelentes arquitetos, pintores e escultores italianos, de Cimabue até nossos tempos”, muito longo e rocambolesco. Abstraindo-se, porém, a questão comercial, cabe indagar se “arquitetos, pintores e escultores” pode ser traduzido como “artistas”. O próprio Vasari fornece algumas pistas ao expor, em “Proêmio”, as intenções da obra:

Assim, em honra daqueles que já estão mortos e o benefício de todos os estudiosos, principalmente dessas três excelentíssimas artes, ARQUITETURA, ESCULTURA e

---

<sup>2</sup> Convém observar que a ordem dos “artistas” (pintores, arquitetos, escultores) também varia conforme a edição. Assim, na edição original, de 1550, a ordem é “architetti, pittori e scultori”, mas a edição

PINTURA, escreverei as vidas dos artífices de cada [arte]. (...) Tratarei cuidadosamente de muitas coisas que pertencem ao mister de cada uma dessas artes (...). [A onore dunque di coloro che già sono morti, e beneficio di tutti gli studiosi principalmente di queste tre arti eccellentissime ARCHITETTURA, SCULTURA e PITTURA, scriverò le Vite delli artefici de ciascuna (...). (...)Tratterò bene di molte cose che si appartengono al magistero di qual si è l'una delle arti dette (...)]. (Vasari. 1841 [1550]:10.)

São, então, três as artes abordadas, cada qual com um mister (*magistero*), um saber próprio. Trata-se, então, da antiga acepção do termo arte, *ars*, equivalente a “ofício”. Mais precisamente, são as chamadas “artes mecânicas”, que se executam com as mãos, em oposição às “artes liberais”, prerrogativas do intelecto. Quase um século depois de Vasari, Descartes (2001: 73) enunciaria a impossibilidade da unificação das artes, ao comentar que “as mesmas mãos que se dedicam a cultivar os campos e a tanger a cítara, ou a diversos misteres [*diversis officiis*] diferentes, não os conseguem realizar tão bem como os fariam se só a um se dedicassem”. As ciências (*scientias*), ao contrário, não seriam “outra coisa senão a sabedoria humana, que permaneceu sempre una e idêntica” (Regra I).<sup>3</sup>

O *Dictionnaire de l'Académie Française*, na sua primeira edição, de 1694, define “art” como “*La regle & la methode de bien faire un ouvrage*” [“A regra e o método de fazer bem uma obra”], sendo que “*ouvrage*”, “obra”, define-se como “*ce qui est produit par l'ouvrier, & qui reste après son travail*” [“aquilo que é produzido pelo operário e que permanece após seu trabalho”]. Essas definições, com algumas variações, permanecem nas edições sucessivas. “*Artiste*” [“artista”], na primeira edição é, antes, um adjetivo, sinônimo de “*industrieux*” [“industrioso”], que, como substantivo “*signifie celui qui travaille dans un Art. Il se dit particulièrement de ceux qui font les*

---

italiana, aqui utilizada, de 1841, estabelece “*pittori, scultori ed architetti*”.

<sup>3</sup> A obra cartesiana *Regras para a Direção do Espírito (Regulae ad directionem ingenii)* só foi publicada postumamente, em 1684 (holandês) e, em latim, em 1701. Para este artigo foi utilizado a edição brasileira de Martim Claret (2001) e consultou-se a versão em latim, de Verlag der Dürr'schen

*operations chimiques*” [“significa aquele que trabalha em uma Arte. Diz-se particularmente daqueles que fazem as operações químicas”]. Na quarta edição (1762), ao lado dessas definições, aparecem como exemplos de artista “*Un Peintre, un Architecte*” [“Um Pintor, um Arquiteto], aos quais se acrescentam, na sexta edição (1835), os que cultivam as artes liberais, o escultor e o músico. Finalmente, na oitava edição (1932-5), “*artiste*” [“artista”], em dois gêneros, é “*Celui, celle, que s’occupe de dessin, de peinture, de sculpture, de gravure, de musique*” [“Aquele ou aquela que se ocupa do desenho, da pintura, da escultura, da gravura, da música”]. Em português, o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, do Padre Rafael Bluteau (edição de 1789), registra o verbete “arte” também como “collecção de regras, ou metodos de fazer alguma coisa” e também como “Officio mecanico”, sendo “artista” o mesmo que “artifice”.

O que as sucessivas edições dos dicionários registram é a persistência do significado da arte como *ars*, ofício, e do artista como artesão. Como, então, “artes” passou a ser “arte” ou mesmo “Arte” e o “artífice”/“artesão” tornou-se “artista”, a quem muitas vezes se atribui o epíteto de “gênio”? Em outras palavras, como se processou a autonomização da arte e do artista, abstraindo as materialidades e as technicalidades específicas que definiam cada ofício?

### **Autonomia no mercado**

Segundo Marc Jimenez, essa autonomização relaciona-se com as mudanças na relação de trabalho do artesão, no Quattrocento:

O pintor ou o escultor cessam de produzir obras úteis, para o uso coletivo. Tendo sido outrora membros de uma corporação, transformam-se agora em assalariados pagos pela clientela. (...)

Será preciso esperar o final do século XV para que a passagem de um modo de produção artesanal a um modo de produção capitalista influa de maneira decisiva no status do

artista. A libertação progressiva dos pintores e dos escultores em relação às corporações e seu funcionamento feudal constitui, neste sentido, uma etapa importante. Vários fatores dão o testemunho dessa libertação. Os contratos entre o comanditário e o artista personalizam-se ao ponto de deixar a este último uma margem de iniciativa, inconcebível antes (...): sabe-se que, por volta de 1530, coube a Michelangelo decidir sozinho se honraria sua encomenda executando uma escultura ou um quadro. O preço das obras aumenta consideravelmente. (Jimenez, 1999: 39-40)

Xavier Greffe constata o mesmo processo, já bastante avançado no século XVIII:

O artista diferencia-se do artesão ao trabalhar em lugar próprio e não mais no do destinatário da decoração, para produzir daí em diante obras cada vez menores. Além disso, ele dispõe de um mercado onde pode revender suas obras, o que faz com que se torne cada vez mais independente de quem encomendou a obra inicialmente. (...) Os arquitetos deixam de ser tratados como mestres de obras, e sua formação inicial torna-se essencialmente de ordem intelectual (...). Os escritores começam a batalhar, e em certos países, eles obtêm uma remuneração de tipo específico, os direitos de autor. Os músicos apresentam uma paisagem mais variada: subsiste o predomínio do patronato, porém, progressivamente, com os concertos e as aulas de música, alguns compositores podem tornar-se relativamente independentes. (Greffe, 2013: 69-70)

Peter Gay fornece mais exemplos:

Por muitos séculos, artistas – escultores, pintores, poetas, dramaturgos, arquitetos, compositores e atores – foram

servos dos poderosos. Os historiadores chamam a atenção apenas para um punhado de exceções [por exemplo, Michelangelo]. (...) Mas a grande maioria dos artistas devia subsistência a um mecenas que encomendava uma comédia ou uma serenata, e sustentava os servos talentosos de modo a poder, em troca, deleitar-se com humildes dedicatórias. (...) Posteriormente, (...) o século XVIII testemunhou vislumbres de um novo relacionamento emergente. Já não parecia mais inconcebível que um dramaturgo ou um pintor se entregasse aos caprichos do mercado. (Gay, 1999: 51-52)

Entregar-se ao mercado significava que o artista deveria buscar um público a quem não conhecia, mas que estaria disposto a pagar para assistir à sua obra. Por exemplo, o compositor Joseph Haydn, segundo Gay:

Em 1790, quando o chefe da família [de magnatas húngaros], Nikolaus Esterházy [a quem servia], morreu, Haydn obteve permissão para morar em Viena e realizar turnês. Johann Peter Salomon, um empresário alemão (...) que residia na Inglaterra, aproveitou-se dessa abertura e convidou Haydn a visitar Londres. Haydn aceitou o convite com satisfação, realizou duas longas visitas à cidade entre 1791 e 1795, e lá compôs inúmeras das últimas e magníficas sinfonias. (Gay, 1999: 53)

Nos anos 1820, segundo William Weber,

produziu-se uma grande mudança nos concertos pagos; os virtuosos converteram-nos em empresas comerciais, deslocando-se rapidamente de cidade em cidade e lotando os teatros de ópera várias noites seguidas. (Weber, 2011: 17)

No terreno da pintura, Alpers mostra a reorganização do ateliê, operada por Rubens, ainda no século XVII:

Rubens (...) pôs em prática uma divisão de trabalho. Criou uma manufatura de quadros: assistentes se especializaram em determinados gêneros – paisagens, animais etc. –, e o mestre imaginou um método de invenção que combinava uma mistura original de esboços a óleo e desenhos. Esse métodos permitiu que seus projetos fossem executados por outras pessoas, enquanto o mestre, vez ou outra, contribuía com toques finais em detalhes das mãos ou faces. (Alpers 2010: 284-285)

Uma produção que não tem mais uma destinação específica, mas um abstrato e vazio mercado: assim como a obra não mais tinha um cliente predefinido, mas seria de quem comprasse pagando o preço cobrado (e negociado), ela também deixou de ter um lugar próprio de realização do seu valor de uso. Belting afirma a respeito.

A autonomia estética da obra de arte tornou-se totalmente visível justamente com a perda das antigas funções. Ela foi liberada, por assim dizer, depois que as antigas obrigações foram suprimidas. Por isso, o novo observador também pode lidar livremente com a arte, sem se deixar desviar por conteúdos e símbolos. (Belting, 2006: 230)

Liberta das funções antigas, a obra de arte, esse artefato autonomizado, já podia estar em vários lugares, ao sabor do mercado. A execução das músicas sacras, como missas, não estava mais confinada às igrejas. *Messias*, de Händel, estreou em 1742, numa sala de concerto de Dublin (Blanning, 2011: 97). Os quadros passaram a ser expostos (e comercializados) em salões, galerias e museus, antes de ornarem as casas aristocráticas ou burguesas. Os pintores, como Manet e Cézanne, que não

conseguiram lugar nesse mercado, criaram, em 1863, uma mostra paralela, o Salão dos Recusados (Rewald, 1972). À medida que esses novos espaços passam a concentrar as obras, também surge a possibilidade de estas serem produzidas visando unicamente esses lugares, o que exigiu a “construção, a partir do nada, de museus projetados como amplos contêineres para obras de arte gigantescas. Um exemplo disso é o Guggenheim de Bilbao (...)” (Foster, 2015: 27). No Brasil, o Inhotim, em Minas Gerais, ocupa uma área de 140 hectares,<sup>4</sup> abrigando o que hoje se chama “instalação”, que muitas vezes se confunde com a própria edificação que a abriga.

Em todo esse processo, como mostra Lahire, opera-se a distinção entre o artista e seu público, repondo a separação entre o sagrado e o profano:

Ao se autonomizar, a arte não se liberta somente dos poderes (religioso, político ou econômico): ela se separa daquilo que não é arte (artesanato, indústria). A história da autonomização não se resume à história de uma emancipação, mas é acompanhada de uma separação do sagrado e do profano e, por conseguinte, de um distanciamento daqueles que se tornam “públicos da cultura”, “espectadores ou “consumidores da arte”. A sacralização da arte regula pois as relações que podem e mesmo devem se estabelecer entre os “espectadores”, os “ouvintes”, os “visitantes” ou os “leitores”, que não são necessariamente praticantes, e os artistas que desempenham uma performance pública (dança, teatro, música) ou difundem suas obras nos lugares que lhes são especialmente dedicadas (bibliotecas e livrarias, museus e galerias de arte). (Lahire, 2015: 238-239)

## **Arte como formação do homem**

---

<sup>4</sup> Informações obtidas no site do Inhotim ([www.inhotim.org.br](http://www.inhotim.org.br), acesso em julho de 2015).

Separado da obra, que assume a aura sagrada, ao público só resta participar do ritual litúrgico de contemplação. Na audição da música erudita, a única sonoridade admitida é a musical; nas bibliotecas deve reinar o silêncio monacal. A estética, disciplina que prescreve a contemplação artística e pretende explicar a obra aos leigos, é um corolário da autonomização sacralizada dessa mercadoria.

Se Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) e Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) são formuladores pioneiros da Estética como discurso sobre a Arte e o Belo, com Friedrich Schiller (1759-1805) a Arte se absolutiza, assumindo o caráter formador da Humanidade. Em suas *Cartas sobre a educação estética do homem* (1989 [1795]), ele deplora o fracasso da constituição do Estado moral como mediação entre o individual e o universal e aposta na Arte como possibilidade dessa mediação: “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza o homem espiritual é reconduzido ao mundo sensível” (1989: 91). A respeito, comenta Eagleton:

O que Schiller denomina a “modulação estética da psique” denota, de fato, um projeto de reconstrução ideológica fundamental. A estética é a mediação necessária entre uma sociedade civil bárbara, entregue ao puro apetite, e o ideal de um estado político bem-ordenado: “se o homem pretende algum dia resolver o problema da política, na prática, ele terá que abordá-lo através do problema da estética, pois só através da Beleza o homem atingirá a Liberdade”. (Eagleton, 1993: 80-81)

Não há mais um lugar próprio para a arte: ela pode estar em qualquer lugar. A Arte tem valor formativo. Portanto, ela pode e deve estar na escola – ainda mais numa época, como se disse no início deste artigo, em que se difunde uma concepção pedagógica baseada na observação e na experimentação e, portanto, na educação dos sentidos e da sensibilidade. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), geralmente tido como o precursor

dessa concepção, considera que “cada um dos nossos conhecimentos deriva do número, da forma e da palavra” (Pestalozzi, [1801], apud Soëtard, 2010: 69), do mesmo modo que “número, forma e linguagem são ao mesmo tempo os meios de ensino elementar” (p. 70). Cada um desses elementos corresponde a uma faculdade do intelecto, sendo que o da forma refere-se à “faculdade indeterminada e puramente sensível de representação, da qual se desenvolve a consciência de todas as formas” (p. 71). Por isso mesmo, o desenvolvimento dessa faculdade efetiva-se com exercícios de desenho, a fim de extrair da percepção sensível as formas perenes, constitutivas do Belo.

Se em Pestalozzi os exercícios de desenho visavam a reconstituição das formas que se pode apreender da natureza sensível, em Friedrich W. A. Froebel (1782-1852), o idealizador de Kindergarten (Jardim da Infância), a arte refere-se à “manifestação do interno do homem, da essência do homem mesmo” (Froebel, 2001 [1826]: 144). Em todo caso, o desenvolvimento da interioridade do homem, da sua alma, é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, o que implica a necessidade da educação artística, que se desdobra em uma série de atividades práticas (Almeida, 2013).

### **Arte na literatura educacional: virtudes e vícios**

Há uma vasta bibliografia sobre a educação estética, enunciando a possibilidade e a importância do encontro entre a arte e a escola. Ela se compõe de livros e revistas pedagógicas do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Na medida em que a produção desse material ocorreu de modo praticamente concomitante, é possível abordá-lo numa perspectiva transnacional, que supõe a intensa circulação e apropriação de idéias e práticas em várias partes do planeta, mediante “interações de grupos ou entidades que não se encaixam nas fronteiras nacionais, quer porque são maiores ou menores, quer porque ambas as coisas” (Seigel, 2009: viii).

Um exemplo dessa bibliografia é a obra de Pedro Alcántara García y Navarro (1842-1906), pedagogo espanhol e editor da revista *La Escuela Moderna* (1891-1934). Ele afirma no livro *La educación estética y enseñanza artística en las escuelas*, de 1888:

Ocioso parecerá que digamos aqui que a cultura artística se impõe como uma exigência deriva da nossa mesma natureza, na qual existe algo que revela tendências congênitas à atividade artística, pois o homem nasce, não apenas contemplador e consumidor, mas criador e produtor; e uma educação que atende devidamente a todas as manifestações da alma humana, que seja completa, não pode deixar de cuidar essas tendências (...). Mas, além disso, impõe-se a cultura em questão em virtude do valor ético e a eficácia educativa que a Arte implica e que o senso comum declara mediante a frase (...) de que “as Artes melhoram e suavizam os costumes privados e públicos.

Ao purificar e enobrecer a alma, proporcionando-lhe gozos puros e desinteressados, embelezam as Artes a vida, que, por isso, tornam mais amável, proporcionando o descanso para a fadigosa batalha diária e fornecendo ao espírito relaxamentos tão honestos como prazerosos. Uma educação exclusivamente intelectual (...) leva a uma tristeza profunda, que ao cabo se traduz por um desgosto não menos profundo da vida. (Alcántara García, 1888: 76-77)

A educação estética propicia assim a formação do valor ético, suavizam os costumes, produz prazeres desinteressados e embelezam a vida, em oposição a uma “educação exclusivamente intelectual”.

Outro exemplo dessa bibliografia é a do francês Marcel Braunschvig (1876-1953), professor de liceu e autor de *L'art et l'enfant*. Essai sur l'éducation esthétique [A arte e a criança. Ensaio sobre a educação estética], de 1907. Para ele, a educação estética deve ser atraente e deve se apresentar como prêmio ao labor:

A iniciação às belezas da natureza ou da arte será sempre apresentada às crianças como uma recompensa ao trabalho (...)

(...) A educação estética não deve nunca deixar de ser atraente. É nisso que ela se distingue sobretudo da educação intelectual e da educação moral (...)

(...)

Para a formação do gosto da criança convirá empregar exclusivamente as obras da maior perfeição artística. (Braunschvig, 1907: 92, 93 e 94.)

Nessas considerações, o objetivo da educação estética atende muito mais às necessidades de descanso e entretenimento, como o antídoto da fadiga do trabalho, do que a finalidade moralizante. Por sinal, o autor vê riscos em tomar a arte como propiciadora da moralidade. Para ele, a educação estética visa fazer nascer na alma da criança, as “emoções de natureza estética” (p. 84) e não a formação dos artistas. Mesmo porque ser “artista” encerra um grave risco:

Mas, não mais que *artistas*, não queremos formar “*estetas*”, isto é, seres para quem o culto da beleza torna-se a regra de todos os juízos e o móvel de todas as ações. (...)

Que estragos causa em uma alma, em que nada contrabalança a alma exagerada do belo! Primeiro, manifesta-se uma forma particular de egoísmo, o egoísmo daquele que, não contente em buscar em todas as circunstâncias a ocasião de experimentar as emoções estéticas, quer ser o único ser a sentir essas emoções. (...)

O egoísmo do “esteta” assume uma outra forma, a do diletantismo. (...) O abuso da contemplação estética torna impróprio à vida social (...). O diletante goza a existência como um espetáculo, sem perceber o lado sombrio e trágico. (Braunschvig, 1907: 84-85, grifos do autor)

Nessa sequência, a arte pode mesmo produzir um vício pior: a imoralidade. Prossegue o autor:

É uma questão debatida com muita frequência. que é a de saber se uma moral fundada unicamente sobre o amor do belo é possível. Da nossa parte, não tentaremos resolvê-la. O que a história ao menos nos autoriza a afirmar é que a pior depravação moral pode muito bem estar num povo inteiro unido pelo culto refinado da arte. (Braunschvig, 1907: 87.)

Um exemplo dessa depravação teria sido a Itália do Cinquecento, uma civilização “brilhante e corrompida”, marcada por “intrigas amorosas, elegantes falcatruas, refinamento na vingança e no crime” (Braunschvig, 1907: 87). Ali, “a predominância absoluta do sentimento da arte tinha também produzido um singular obscurecimento do senso da moralidade (Braunschvig, 1907: 88).

Ao julgar tudo do ponto de vista da beleza, chega-se a desculpar as piores ações, se elas são acompanhadas de “belos gestos”; cultiva-se até mesmo certas formas de vício, a fim de colher perfumes estranhos às “flores do mal”. (Braunschvig, 1907: 88.)

A menção a *Flores do Mal* não vem por acaso. Escrita por Charles Baudelaire (1821-1867), a obra, de 1857, foi condenada por blasfêmia e obscenidade (Gay, 2009: 51). Se há tanto receio em recomendar a educação estética é porque, no ocaso do século XIX, o mundo artístico foi sacudido pelos artistas ditos “malditos”, entre eles, Baudelaire, cujo exemplo não recomenda a arte como elemento formador e moralizador. Muito pelo contrário. Esses “malditos”, segundo Oehler (1999), carrega, a marca da “descida aos infernos” da Revolução de 1848. Ou, como analisa Lefebvre:

O texto de Baudelaire só é compreendido como provocação e desafio. Ele diz outra coisa, e muito mais, que o que ele parece dizer. Ele não aceita a sociedade burguesa como

“mundo” senão para introduzir nela o terror, o desafio, a derrisão. (Lefebvre, 1969: 204)

*Pour épater la bourgeoisie*, os artistas “malditos” do *fin-de-siècle* desdenham os valores convencionais e flertam com o *basfond*, o mundo marginal, de má-reputação. Rimbaud torna-se traficante de armas no norte da África (Borer, 1986). Toulouse-Lautrec vive nos cabarés, cujas dançarinas retrata. Há o fascínio pelo “lado escuro” da boemia, da obscenidade, do sexo e das drogas.

### **Epílogo**

O que deve fazer a escola, quando a arte, que ela necessita, flerta com a imoralidade? Uma possível linha de investigação aponta para a constituição de um repertório próprio, um cânone de obras “autorizadas”, alheio à dinâmica dos movimentos artísticos, depurado do erotismo e da subversão, em suma, a estética e a arte escolares

## Referências bibliográficas

- Académie Française. **Dictionnaire de l'Académie Française**, várias edições.  
Disponível em: <https://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautresfois> (Acesso em 20 de junho, 2015).
- Alpers, Svetlana. (2010) **O projeto de Rembrandt. O ateliê e o mercado**. São Paulo. Companhia das Letras.
- Almeida, Aline Martins de: **Ritos e rituais na escolarização da infância em São Paulo (1896-1912)**. Dissertação de Mestrado em História da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.
- Belting, Hans. (2006) **O fim da história da arte. Uma revisão dez anos depois**. São Paulo. CosacNaify.
- Blanning, Tim. (2011) **O triunfo da música. A ascensão dos compositores, dos músicos e de sua arte**. São Paulo. Companhia das Letras.
- Bluteau, Rafael. (1789) **Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, e reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro**. Lisboa. Officina de Simão Thaddeo Ferreira. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00299210#page/1/mode/1up>, acesso em junho de 2015.
- Borer, Alain. (1986) **Rimbaud na Abissínia**. Porto Alegre. L&PM.
- Descartes, René. (2001) “Regras para a direção do espírito”. Em: Descartes, René. **Discurso do Método. Regras para a direção do espírito**. São Paulo. Martin Claret, pp. 71-144.
- \_\_\_\_\_ (1907) **Regulae ad directionem ingenii**. Leipzig. Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Eagleton, Terry. (1993) **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.
- Foster, Hal. (2015) “Museus sem fim”. Em: **Piauí**, 105. São Paulo. pp. 26-28.
- Froebel, Friedrich W. A. (2001 [1826]). **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF.
- Gay, Peter. (2009) **Modernismo. O fascínio da heresia: de Baudelaire a Beckett e mais um pouco**. São Paulo. Companhia das Letras.

- \_\_\_\_\_ (1999) **Mozart**. Rio de Janeiro. Objetiva.
- Greffe, Xavier. (2013) **Arte e mercado**. São Paulo. Iluminuras.
- Jimenez, Marc. (1999) **O que é estética?** São Leopoldo. Unisinos.
- Lahire, Bernard. (2015) **Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré**. Paris. La Découverte.
- Lefebvre, Henri. (1969) **Introdução à modernidade: prelúdios**. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Oehler, Dorf. (1999) **O velho mundo desce aos infernos. Auto-análise da modernidade após o trauma de junho de 1848 em Paris**. São Paulo. Companhia das Letras.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (2010 [1801]). **Como Gertrudes instrui seus filhos**, apud Soëtard, Michel (2010). **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana.
- Rewald, John. (1972) **Historia del impresionismo**. 2 vol. Barcelona. Seix Barral.
- Schiller, Friedrich. (2002) **Cartas sobre a educação estética do homem. Numa série de cartas**. 4a. ed. São Paulo. Iluminuras, 2002.
- Seigel, Micol. (2009) **Uneven encounters: making race and nation in Brazil and the United States**. London. Duke.
- Weber, William. (2011) **La gran transformación en el gusto musical. La programación de conciertos de Haydn a Brahms**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

#### **Fontes:**

- Braunschvig, Marcel. (1907) **L'art et l'enfant. Essai sur l'éducation esthétique**. Toulouse. Édouard Privat / Paris. Henri Didier.
- Alcántara García, Pedro. (1888) **La educación estética y enseñanza artística en las escuelas**. Barcelona. Librería de Juan y Antonio Bastinos.
- INHOTIM. Disponível em: <http://www.inhotim.org.br/> (Acesso em 20 de julho, 2015).

### **Livros de Vasari:**

- VASARI, Giorgio. (2011) **Vida dos artistas**. São Paulo. CosacNaify.
- \_\_\_\_\_. (2008) **Lives of the artists**. Oxford. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2007) **Vies des artistes**. Paris: Grasset.
- \_\_\_\_\_. (1957) **Vidas de grandes artistas. Juan Cimabue, Angel Giotto, Donatello, Fray Juan de Fiesole, Leonardo da Vinci, Rafael de Urbino, Julio Romano, Miguel Angel Buonarrotti**. Madrid. Aguilar.
- \_\_\_\_\_. (2004) **Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos**. Madrid. Tecnos.
- \_\_\_\_\_. (2013) **Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos**. Madrid. Cátedra.
- \_\_\_\_\_.(1841) **Le vite de' più eccellenti Pittori, Scultori ed Architetti**. Firenze. V. Batelli e Compagni.
- \_\_\_\_\_. (1997) **Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri**. Torino. Einaudi.
- \_\_\_\_\_.(2011) **Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri**. L'Aquila. REA Multimedia.
- \_\_\_\_\_. (2012) **Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri**. Roma. Newton Compton.