

**NATUREZA E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: FORJANDO NOVAS  
SENSIBILIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS (BRASIL E  
ESPANHA, FINAIS DO SÉC. XIX E INÍCIO DO SÉC. XX)<sup>1</sup>**

**Recebido em:** 12/01/2012

**Aceito em:** 27/07/2012

*Marcus Aurelio Taborda de Oliveira*  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte – MG – Brasil

**RESUMO:** Na esteira do plural movimento que pretendeu renovar a educação nas décadas finais do séc. XIX e nas iniciais do séc. XX localizamos pistas de prescrições que pretendiam ter um caráter universal. Algumas ênfases tiveram grande impacto em diferentes países, tais como, a educação estética, a educação pela experiência, a educação para a paz, a educação física, além de um às vezes genérico *retorno à natureza*, que visavam fortalecer o que chamamos de uma educação dos sentidos. Partindo das pistas localizadas em arquivos brasileiros e espanhóis, nesse espaço me ocuparei apenas de uma das suas expressões, aquela que aqui denomino “retorno à natureza”, ciente que uma educação dos sentidos mobilizou e mobiliza inúmeras possibilidades de pensar os processos de formação, os quais às vezes estão diretamente relacionadas com aquilo que hoje denominamos *lazer*, que freqüentemente alimenta o mito de um retorno à uma natureza pretensamente imaculada.

**PALAVRAS CHAVE:** Atividades de Lazer. Educação Física e Treinamento. Natureza.

**NATURE AND EDUCATION OF THE SENSES: FORGING NEW  
SENSIBILITIES WITHIN EDUCATION FOR ALL (BRAZIL AND SPAIN, IN  
THE LATE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURIES)**

**ABSTRACT:** In the wake of the plural movement which intended to renew education in the last decades of nineteenth century and the early twentieth century clues to prescriptions were found which intended to have a universal character. Some educational approaches were very impactful in different countries, such as, aesthetic education, education by experience, education for peace, physical education, besides an occasionally generic *return to nature*, which aimed at strengthening what we call an education of the senses. Based on clues encountered in Brazilian and Spanish archives,

<sup>1</sup> O trabalho é parte do meu estágio pós-doutoral realizado na Universidad de Murcia, Espanha, no ano de 2008. Aquela permanência contou com financiamento da CAPES. Uma versão anterior foi publicada em Taborda de Oliveira (2012). Seus resultados fazem parte do projeto *A educação dos sentidos na história: o tempo livre como possibilidade de formação (entre os anos finais do séc. XIX e os anos iniciais do séc. XXI)*, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, com financiamento do CNPq sob n. 470687/2011-8 e da FAPEMIG, sob n. APQ 00635/11. Agradeço ao professor Antonio Viñao Frago os comentários sobre o texto apresentado.

this article deals only with one of its expressions, here called “return to nature”, considering that an education of the senses has aroused and still arouses numerous possibilities of thinking about an individual’s formation processes, those of which are sometimes directly related to what today we define as *leisure*, which often feeds the myth of a return to a supposedly pristine nature.

**KEYWORDS:** Leisure Activities. Physical Education and Training. Nature.

A Natureza! É completa, porém nunca acabada. Tal como atua agora, assim poderá trabalhar sempre. Cada um a vê ao seu modo. Ela se oculta sob um milhar de nomes e de frases e é sempre a mesma. Ela me trouxe aqui, e daqui também me levará. Confio nela. Pode repreender-me, porém jamais odiará sua própria obra. Não fui eu que falei sobre ela. Não! O que é falso e o que é verdadeiro, ela já disse tudo. As faltas, os méritos, são todos seus (GOETHE, 1932, p. 185).

Viagens e viajantes! Idéias que circulam, projetos que se imitam, culturas que se hibridizam. Na esteira do plural movimento que pretendeu renovar a educação nas décadas finais do séc. XIX e nas iniciais do séc. XX, podemos procurar pistas de prescrições que pretendiam ter um caráter universal. Tendo o seu nascedouro em lugares e tempos distintos, em premissas nem sempre uniformes, em preceitos nem sempre coetâneos, o que se observou naquele período foi uma preocupação difusa com os rumos da educação para todos em boa parte do mundo. Pois, por mais que esse projeto de uma educação para todos não tenha sido realizado em sua plenitude ainda hoje, e mesmo países como Brasil e Espanha estejam longe da realização da utopia reformadora, o que se propugnava era a universalização do acesso à educação de forma inexorável como condição de civilização.

Para esse projeto concorreria a educação na sua dimensão escolar, sobretudo primária. Mas formas diversas de educação ganhavam relevo das sendas do movimento renovador. Desde iniciativas de especialização, como diferentes escolas profissionais, passando por alternativas como as colônias de férias, as viagens e excursões, as diferentes formas de educação de adultos, a difusão das bibliotecas, os museus e das

exposições, os círculos literários, muitas foram as formas de disseminação da cultura pretensamente franqueada a maior parte da população em diferentes países, algumas delas inscritas no que viria a ser denominado lazer ao longo do séc. XX. No âmbito daqueles anseios de expansão estava presente também uma nova qualidade do que deveria ser objeto das novas formas de *educação social*. Pretendia-se forjar uma nova sensibilidade “moderna”, ainda que esta com freqüência fora assim definida de forma muito frágil.

Muitas idéias, doutrinas, princípios prescreviam um sem número de possibilidade de desenvolvimento de uma sensibilidade “moderna”. No plano social mais amplo podemos lembrar a educação da mulher, os sentidos da infância, a educação para o trabalho, com o conseqüente desdobramento do tempo de modo a se produzir a noção de *tempo livre*, a individuação dos processos de formação, a substituição de um modelo curricular humanista por outro científico, o acirramento de noções nacionalistas. Para a realização dos fins que a educação social exigia foram mobilizados saberes e práticas que requeriam a definição de novos, ou a atualização de antigos padrões de educação. Entre eles, a educação estética, a educação pela experiência, a educação para a paz, a educação física, além de um não disfarçado retorno à natureza, pedra de toque de muitos discursos sobre os usos do lazer, do qual me ocuparei ao longo deste trabalho. Esses elementos todos confluíam para o que podemos chamar, no caso brasileiro com Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e, no caso espanhol com Manuel Bartolomé Cossío e tantos outros proeminentes, reformadores, uma *educação dos sentidos*.

Mas que liames ligavam tempos e sociedades tão diversas, mesmo que nos acerquemos apenas da experiência marcada fortemente pela cultura européia?<sup>2</sup> Em que

---

<sup>2</sup> Por mais que a idéia de “experiência européia” desagrade a muitos, entendo que todas as formas de

medida a renovação educacional, expressão inacabada da utopia da ilustração, logrou atingir o sucesso esperado pelos seus numerosos divulgadores em diversos países? Essa história ainda está por ser feita. Podemos apenas intuir que o legado da psicologia experimental, por exemplo, é apenas um dos resultados mais visíveis da educação social ainda hoje, seja no âmbito escolar, laboral ou mesmo familiar (MONARCHA, 2009). O mesmo se pode dizer da adoção de um estilo de vida ativo, energético, no qual a vontade, a ação e a velocidade definem a “modernidade” que se espera de determinada sociedade (SEVCENKO, 1992).

Esses são apenas dois dos traços mais visíveis daquilo que podemos chamar de sobrevivências. Ênfases de mais de um século que continuam a desafiar nossa capacidade de entender e fazer a crítica de determinadas formas de configuração social definidas também por sensibilidades forjadas a partir de formas consolidadas de educação. Esses exemplos não se restringem à instituição escolar. Não é possível afirmar que a escola cumpriu um papel determinante na definição dessas sensibilidades. Isso seria pressupor a escola com um poder demiurgo sobre as demais formas de sociabilidade. A escola *também* cumpre nesse processo o seu papel. E é preciso avançar muito nas pesquisas sobre as relações entre a sociedade e a escolarização para que possamos ter uma idéia das reais possibilidades e dos reais limites da escola na definição de padrões de sociabilidade. Ainda assim, a escola continua a nos desafiar como um momento e um lugar do processo de esclarecimento geral, seja como impostura ou como forma acabada do que se entende por moderno. Ou ainda, apenas

---

reação às múltiplas manifestações daquela experiência sofrem o influxo das tensões entre centro e periferia, numa projeção bastante otimista. Mesmo as iniciativas pós-coloniais de afirmação de identidades nacionais não européias se fazem no marco de um pensamento fortemente impactado pelo pensamento europeu, ainda que crítico. Mais do que apenas militantes, alguns intelectuais mostram claramente como as tentativas de afirmação política e cultural de sociedades periféricas à Europa se faz em relação – e tensão – direta com aquele pensamento. Os exemplos são muitos e destaque apenas as contribuições de Edward W. Said (1990 e 2004), Edward P. Thompson (1998 e 2000) e Homi Bhabha (2005).

como um legado a mais das promessas civilizatórias. Entre as teorias que atualizam as críticas e os apelos à desescolarização da sociedade, e aquelas que entendem a escola como expressão do que há de melhor no âmbito da transmissão da cultura, muito ainda é preciso fazer para entendermos o que a utopia reformadora pretendeu para a escola e outras formas de educação social, aqui também a educação para o uso legitimado do tempo livre, e que legado deixou nas formas atuais assumidas pela sociedade contemporânea.

Tendo como eixo uma visão que parte do sul para indagar o norte, pretendi apreender como circulavam prescrições sobre a educação de uma sensibilidade acorde com os desígnios do mundo que se pretendia moderno. Partindo das pistas localizadas em arquivos brasileiros e espanhóis, reconhecendo um papel de “exploradores da cultura” desempenhado por vários homens e mulheres no final do séc. XIX e início do XX no Brasil como em diversos outros países, considerando a criação e disseminação de organismos e entidades internacionais voltadas para o fomento da renovação educacional e, sobretudo, entendendo a retórica sobre a escolarização como uma tentativa de definição de uma sociedade unidimensional, busquei construir um nexos das relações entre Brasil e Espanha na definição de novas formas de educação da sensibilidade a partir das idéias postas em circulação por alguns poucos, mas destacados renovadores dos dois países.

Considero que essa definição implica em um gradativo deslocamento da educação dos sentidos para a edificação de novas formas de sensibilidade. Assim, me ocuparei nesse espaço apenas de uma das suas expressões, aquela que aqui denomino “retorno à natureza”, ciente de que uma educação dos sentidos mobilizou e mobiliza inúmeras possibilidades de pensar os processos de formação.

### **Por que a Espanha?**

Afora as questões afeitas mais especificamente a uma análise da “cultura” ibero-americana, sobre a qual muito se falou no início do séc. XX brasileiro – basta observar as elogiosas referências de Fernando de Azevedo às experiências educativas de Argentina, Chile e Uruguai – e à qual o Brasil ao longo do séc. XX pareceu um estranho, alguns elementos foram pequenos indícios que me motivaram a compreender em que medida seria possível aproximar as experiências brasileira e espanhola de renovação educacional, pelo menos no tema aqui anunciado. Em um momento, pela localização em acervos paranaenses de algumas obras de reformadores espanhóis do início do século XX, notadamente Antonio Balesteros. Reconhecendo que o Estado do Paraná não era exatamente inovador no que se refere à reforma da instrução pública brasileira, considerei que algumas das referências espanholas presentes no acervo do Memorial Lysimaco Ferreira da Costa, em Curitiba, poderiam compor o quadro de referências modelares usadas nas tentativas de reforma em outros estados brasileiros. Mesmo que essa hipótese não se confirme, o simples fato de constar no acervo de um dos principais nomes da instrução pública paranaense do início do séc. XX uma obra de um reformador espanhol seu contemporâneo, já permite vislumbrar a possibilidade de grandes evidências de circulação de idéias e modelos.

Outro aspecto que julguei relevante foi a presença entre nós, no Brasil, por muitos anos, das obras de Lorenzo Luzuriaga como representativas de uma forma de escrever a história da educação. Por mais que Luzuriaga tenha chegado ao Brasil pela Argentina, ou talvez também por isso, não devemos esquecer que ele foi um dos grandes reformadores espanhóis do início do séc. XX. Além de inspetor público, sob o

influxo da *Institución Libre de Enseñanza*, foi o mentor e diretor da *Revista de Pedagogia*, uma das principais iniciativas editoriais da Espanha em um período de grande efervescência de idéias e iniciativas renovadoras no âmbito educativo. A destacar o fato de a *Revista de Pedagogia* ter uma seção dedicada justamente às iniciativas reformadoras da instrução em todo o mundo, com forte presença dos países latino-americanos, à exceção do Brasil! Além disso, a militância de Luzuriaga pela escola única, laica, obrigatória, estatal e gratuita o aproxima de muitas das idéias proclamadas por reformadores brasileiros, expressos, por exemplo, no Manifesto de 1932. Essa ênfase, mais que retórica, teve sua realização em um período considerado por muitos como a renovação do espírito espanhol, entre os anos setenta do séc. XIX e o final dos anos 30 do séc. XX, quando a tragédia da Guerra Civil se abateu sobre a Espanha e o fantasma do franquismo pôs fim ao projeto de modernização da vida espanhola, cancelando todas as iniciativas de vivificação da cultura, inclusive as escolares, perseguindo intelectuais, expurgando professores proscrevendo/depurando, torturando e matando todos aqueles que significavam a tentativa de realizar um projeto cultural alternativo ao atraso que até então marcava a experiência espanhola. Na disseminação de informações sobre a América Latina presentes na série completa dos três periódicos espanhóis por mim tomados como fonte para este estudo, o Brasil é incomodamente ausente.<sup>3</sup> Ou, pelo menos, a sua presença é pífia entre os longos e detalhados informes publicados, prenhes de dado estatísticos sobre as iniciativas educacionais nos diversos países latino-americanos, além de Portugal, fato que, de antemão, impede de tratarmos a língua como um empecilho para a circulação de

---

<sup>3</sup> Trata-se do *Boletín da Libre Institución de Enseñanza* (1877-1936), da *Revista La Escuela Moderna* (1881-1934) e da *Revista de Pedagogia* (1922 – 1936).

informações sobre o Brasil no âmbito espanhol.<sup>4</sup> Considere-se que os reformadores espanhóis não poupavam esforços para conhecer as iniciativas reformadoras de todo o mundo, divulgando notícias sobre as principais realizações em países centrais tais como a Alemanha, a Inglaterra, a França, a Suíça e os Estados Unidos, mas também atentos a países como China, Rússia, República Dominicana ou Filipinas. Não deixa de causar espanto a ausência quase completa de informações sobre o Brasil naquelas fontes. Isso certamente se explicaria por vários motivos de difícil apreensão. Entre eles, talvez seja de supor certo isolamento brasileiro do debate mundial; ou, de outro lado, seria forçoso reconhecer que os esforços de renovação educacional no Brasil ocorreriam, de fato, com um atraso significativo em relação a outros países, inclusive com relação à Espanha, que não figurava entre os primeiros a inovar no plano educativo, ainda que conhecesse a marcante experiência da *Institución Libre de Enseñanza* desde 1876. Daí não estranhar que nas páginas dos periódicos espanhóis, as quatro referências ao Brasil em mais de 60 anos tenham mais o caráter informativo que de debate: a primeira trata da criação do Serviço de Higiene do Rio de Janeiro (BILE, 1919, p. 248), outra é a publicação do trabalho de Anísio Teixeira (1934, p. 6-33) sobre o estado da renovação educacional no Brasil, uma seja uma nota de divulgação dos Testes ABC, de Lourenço Filho (BILE, 1934, p. 188) e a última apresente informações sobre o calendário letivo brasileiro (BILE, 1934, p. 228), as quais constavam em um relatório sobre países de todo o

---

<sup>4</sup> São apenas quatro os trabalhos publicados. Entre eles estão alguns de dois dos mais destacados reformadores brasileiros em um período no qual a apologética da renovação assolava as terras brasileiras, já na década de 30 do séc. XX.

mondo.<sup>5</sup>

Dois outros pontos, ainda, ajudaram a buscar compreender as possíveis trocas entre Brasil e Espanha no plano educacional entre o final do séc. XIX e início do XX. O primeiro refere-se à matriz da qual partem as principais iniciativas de ambos os países. Parece não haver dúvidas que as principais referências dos reformadores dos dois países vinham da França, no que se refere à estruturação de um sistema nacional de ensino, ainda que na Espanha seja marcante a presença das idéias de renovação e estruturação de um sistema advindas da Inglaterra e da Alemanha. Inclusive alguns dos reformadores espanhóis intercambiavam com intelectuais alemães, motivo que nos faz pensar em uma assimilação mais matizada das iniciativas francesas (COSSÍO, 2007). Esse ponto também teria implicações nas formas de conceber a natureza nos projetos de educação popular. No que tange à renovação do pensamento e das práticas pedagógicas, os dois países também tiveram em comum o espelho das iniciativas norte-americanas, a partir das primeiras décadas do séc. XX. A diferença parece ser uma maior contemporaneidade espanhola em relação às realizações de outros países tidos como periféricos.

O segundo aspecto, mais circunscrito à preocupação específica do estudo que originou este trabalho, se refere à disseminação no Brasil do chamado método francês de educação física, o qual está nas origens de algumas práticas escolares ainda em voga nas nossas escolas. O mentor intelectual deste método, Francisco de Amorós y Ondeano

---

<sup>5</sup> O trabalho de Anísio Teixeira é a sua conferência proferida na IV Conferência Nacional de Educação, e publicada no Boletim de Instrução Pública, em 1932. No caso da divulgação do trabalho de Lourenço Filho, o autor da nota é justamente o inspetor Antonio Balesteros. Sobre os outros dois trabalhos publicados, ambos se referem a notações gerais sobre as realizações do Brasil no âmbito da higiene e das rotinas escolares. Não devemos esquecer que as preocupações com a redefinição dos tempos escolares partiam de premissas psicológicas (aprendizagem) e higiênicas (surmenage). Além de estarem fundamentados na apologetica higienista, que se preocupavam com diferentes formas de fadiga, também recorriam a um discurso sobre o que era mais “natural” para o desenvolvimento infantil.

(1770-1848), foi um oficial espanhol exilado na França depois de desavenças com a corte espanhola. Alguns dos pressupostos de uma educação voltada para o vigor, a vontade, o caráter, a disciplina, combinadas com uma sensibilidade para o que é “natural”, estão no cerne das suas doutrinas sobre a educação do corpo e aparecem nas obras de signatários do Manifesto de 32, tais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Inezil Penna Marino, ainda que os dois primeiros advoguem a adoção do chamado método sueco e o último seja defensor ferrenho de um método brasileiro de educação física. Ademais, essas prescrições são profundamente divergentes, por exemplo, do que entendiam como uma “volta à natureza” intelectuais como Francisco Giner de los Rios, Manuel Bartolomé Cossío, inspetores como Luzuriaga e Antonio Ballesteros, ou professores como Félix Martí Alpedra (MORENO, 2007) no âmbito espanhol. Isso nos faz pensar porque algumas idéias que orientavam pressupostos de reformadores brasileiros não eram compartilhadas pelos seus contemporâneos espanhóis, sendo que os dois “grupos” falam em nome da educação renovada e miravam os mesmos modelos, apresentando um quadro bastante similar com relação ao estado geral da instrução pública, pelo menos até a década de 1920, nos dois países.<sup>6</sup>

### **A natureza redescoberta: novos marcos prescritivos para a educação**

Muito já se escreveu sobre o papel conferido ao corpo e aos sentidos como um dado da natureza no pensamento daqueles que influenciariam o movimento pela renovação educacional. De alguma maneira, autores como Rousseau, Comênio e Locke, entre tantos outros, são reconhecidos como precursores das idéias que serviram de

---

<sup>6</sup> O caso de Inezil Penna Marinho ainda está por merecer um estudo de fôlego. Na sua vasta obra é possível identificar elementos que o aproximavam mais que Azevedo e Lourenço Filho dos ecos românticos do sec. XIX, que tanto impactaram os intelectuais espanhóis, ainda que o seu pensamento seja bastante eclético.

referência às formulações de pedagogos tão distintos como Pestalozzi, Herbart, Fröebel e Kerschensteiner. Muito do que propuseram uns e outros foram apropriados de diferentes formas por um conjunto de doutrinas sobre a educação do corpo a partir do séc. XIX. Essas doutrinas pensavam, entre outras coisas, a ginástica como uma prática educativa por excelência, que deveria ser obrigatória no âmbito escolar. Mas a educação do corpo ia muito além da prescrição da ginástica ou de preceitos higiênicos: ela englobava, de saída, uma idéia de reconciliação do homem com a natureza. Um reconhecimento que, entre outros, tinha a crítica romântica como um dos seus motores. Essa crítica, às vezes estava aliada, outras vezes se distanciava de outra perspectiva, aquela de um utilitarismo acentuado no que se refere às relações entre cultura e natureza.

Em uma linha nada continua essa idéia de reconciliação assumiria no séc. XIX, pelo menos naquela parte do mundo que flutuava sob a influência européia, uma multiplicidade de formas de manifestação. As ênfases sobre uma educação para a dureza, com freqüência de cunho militar, tal como a propugnada por Fernando de Azevedo (1960), Lourenço Filho (1923) e Ambrósio Torres (1928) no Brasil das primeiras décadas do séc. XX, é apenas um delas. Outra seria, no dizer de Marcelo Caruso (2005), uma virada biopolítica, que teria na retórica do crescimento e do desenvolvimento “natural” infantil, tão cara à nascente psicologia experimental, uma das ênfases de maior duração no imaginário pedagógico. Além disso, a ciência e o cientificismo também contribuiriam para repor a natureza no centro dos processos educativos. Basta observarmos o lento processo de substituição do currículo baseado nas humanidades por aquele que tinha a exploração da natureza, via as *lições de coisas*, como seu pressuposto básico. Mais, a proliferação dos laboratórios de antropometria e o

zelo com os quais se imaginava colocar a serviço do domínio da natureza os conhecimentos científicos (TORRES, 1928). Sem contar os avanços da ergonomia e da psicologia do trabalho, atentas aos efeitos da revolução industrial sobre a vida societária. Enfim, a natureza comparecia das formas mais díspares nos discursos educacionais e não apenas pelo surto exploratório dos chamados “naturalistas”. Ora se tratava de reafirmar a primazia do domínio do homem sobre a natureza; ora se tratava de afirmar o homem como parte da natureza, logo, capaz de interagir com ela de forma não predatória e até contemplativa. A natureza se convertia, assim, em templo ou laboratório e indicava um lento processo de afirmação de uma nova sensibilidade que se pretendia universal e, que de alguma maneira, é o substrato atual da agenda política mundial.

Comumente as perspectivas panorâmicas sobre os processos históricos se restringem a localizar ou a denunciar projetos que aos olhos do presente podem parecer unívocos. No entanto, se não quisermos sufocar a historicidade de projetos e processos de difícil apreensão, então é preciso procurar compreender em que aspectos se aproximavam ou se afastavam diferentes formas de conceber um mesmo fenômeno no plano dos discursos educativos. No caso da presença cada vez mais afirmativa da natureza nos discursos sobre a educação popular a partir da segunda metade do séc. XIX, é possível notar que diferentes discursos estavam unidos por um propósito comum – o *retorno à natureza* –, mas mobilizavam estratégias e tinham um fim último diferenciados na experiência dos mais diferentes países. No entanto, o que se pode chamar de legado da modernidade parece ter marcado inexoravelmente as formas de conceber a relação do homem com a natureza, o que propiciou o desenvolvimento de formas de conceber o papel dos sentidos na apreensão daquilo que seria natural, com o

conseqüente desenvolvimento de uma sensibilidade voltada para o *estado na natureza* ou a *condição natural* do homem e da cultura.

Se o currículo emergia no final do séc. XIX com um forte apelo cientificista, não é de estranhar que parte da retórica sobre a natureza viesse ancorada em um perspectiva de domínio e/ou apaziguamento daquelas forças que desafiavam a supremacia do homem, logo, da cultura. A apologia dos laboratórios, a História Natural, a Educação Física, a Higiene e os cuidados com o corpo, a Geografia, se não são um fenômeno da séc. XIX, como mostram Hill (1992), Rossi (1992) e Thomas(1988), naquele período observam um desenvolvimento extraordinário, que ainda hoje goza de relativa estabilidade nos currículos escolares. A natureza perscrutada por todos os instrumentos da ciência deveria ser potencialmente transformada em objeto de conhecimento também no âmbito da educação, em especial da escolarização. Mas o maior instrumento para a sua exploração seria também “natural”: os *sentidos*. A mobilização dos sentidos na busca da apreensão da “coisa natural” tinha como fulcro educar as formas de perceber e sentir a *coisa*, a *natureza*, a *realidade*. Tato, olfato, audição, paladar e visão (e para alguns, a percepção sinestésica), deveriam ser educados de forma a, em alguns casos, permitir a apropriação da natureza pelos alunos, de modo que pudessem desenvolver uma atitude de autonomia, pela via da experiência e do esclarecimento, em relação à cultura e à sociedade. Em outros casos, a educação dos sentidos significaria uma educação da vontade, uma forma de educar os alunos para o cumprimento das premissas de uma sociedade dada. Nesse caso a heteronomia era a premissa básica, ainda que nos dois casos possamos vislumbrar formas diferentes de manutenção do *status quo*.

Não é casual a proliferação de manuais de Urbanidade e *Lições de Coisas* no final do século XIX e início do XX em diferentes países, manuais que freqüentemente

eram minuciosos no seu propósito. Em alguns casos, até mesmo o tempo livre deveria cumprir um papel utilitário que envolvesse um minucioso programa de conhecimento dos menos observados fenômenos da natureza:

Las orugas, sin duda por parecerse tanto a los gusanos, suelen causar cierta repugnancia, que en ningún caso está justificada. Son enteramente inofensivas y además de esto no exentas de belleza.

Por otra parte no es necesario tocarlas; al contrario, esto sería perjudicial para ellas. Y como, generalmente, se encuentran agarradas a las hojas que les sirven de alimento, pueden cogerse cortando las hojas y transportándolas en ellas.

Pero la importancia principal de la caza de orugas está en su valor instructivo; puesto que el niño puede contemplar todas las transformaciones de aquellas hasta convertirse en mariposas (COLECCIÓN DE ORUGAS, S.D.)

Essa apresentação de um pequeno livro espanhol de passatempos infantis do início do séc. XX, dá uma mostra do ponto de chegada das relações entre educação e natureza. O seu fim utilitário está claro na declaração do *valor instrutivo* que aquele tipo de prática teria, embora, aparentemente, a coleção de lagartas se justificasse por ela mesma, como um passatempo. Aquela relação tinha a ver com preceitos sobre o desenvolvimento da agricultura, por exemplo, com o conhecimento sobre a natureza do ciclo de vida de plantas e animais, como aqueles levados a termo no Estado do Paraná por Nestor Victor e Rocha Pombo, com o bicho da seda. Mas no caso do livro analisado, a coleção parecia não ter outra finalidade: como seria difícil caçar uma grande variedade de borboletas ao longo do ano, a criação das suas lagartas permitiria que, completadas todas as fases do seu desenvolvimento natural o criador tivesse belas borboletas, as quais deveriam ser imediatamente sacrificadas para adornar a sua coleção.

A apresentação do livro já sensibiliza os potenciais leitores para o que encontrarão na formação da sua coleção de lagartas: não se justifica um sentimento de

repugnância por aqueles animais, além de eles serem inofensivos. Noções como medo e nojo são sutilmente combatidas na medida em que se afiguram os passos que o colecionador deverá seguir para criar e gerir a sua coleção. Mais que isso, a manipulação dos animais não deve comprometer a sua condição, pois devem ser observados, mas não tocados, caracterizando uma educação da observação, do olhar, e de um prudente distanciamento que não prejudique o seu suposto desenvolvimento natural. Não se considera que a manipulação do seu habitat, a poda da folha onde repousa e o seu encerramento em caixas preparadas para albergá-lo significam, já, uma expressão incontestável do domínio do homem sobre a natureza. Pretende-se ensinar a natureza pela sua observação, manipulação e controle, mobilizando os sentidos como que para amenizar os efeitos do ato pretensamente indolor e dotado de uma estética muito peculiar: aquele animal é belo e não deve ser colocado em risco. A pretensa harmonia com a natureza está rompida pois ela está transformada não só em objeto de contemplação, mas de manipulação, domínio e controle. Não por acaso aquele volume surge para complementar o anterior, denominado singelamente *Colección de Mariposas* (s.d.).

Esta educação da sensibilidade não parece considerar que qualquer interferência sobre a natureza significa, por si, uma “desnaturalização” potencial, um claro distanciamento da natureza. Mais: a natureza não é mero detalhe discursivo, mas é o terreno sobre o qual o homem afirma a sua superioridade. Superioridade que poderia trasladar-se para o terreno das lutas políticas, em alguns casos.

Os homens, depois da vitória contra a natureza hostil das ásperas paisagens pré-históricas começaram a entredevorar-se... Está aí, num grandioso símbolo, a aurora sombria da civilização, cuja segunda fase, de milhares de anos, se caracteriza pela luta de tribo contra tribo, de povo contra povo, de nação contra nação (fase militar) e de classe contra classe (fase social), no duelo atual, de natureza

econômica. (...) Mas para se projetar um jorro de luz nesse drama das origens da civilização, cuja marcha depende dos resultados do choque inevitável das duas grandes forças – o capitalismo e o proletariado – tive a lembrança de incluir, como remate do certame simbólico, a corrida dos archotes, em que, entre os corredores a disputarem, se dará o prêmio àquele que conservar, até o fim, aceso, o facho glorioso (AZEVEDO, 1960 [1922], p. 330).

Percebendo que a cultura nasce do domínio da natureza, Fernando da Azevedo, na sua apologética da educação física, descrevia o longo processo “natural” de desenvolvimento do homem e da sociedade. No seu projeto, a realização de um torneio atlético, composto de três fases, recriaria a marcha da civilização e os enfrentamentos que transformaram o homem em senhor. Representados em provas de pentatlo, futebol e corrida de archotes, o homem demonstraria como subjugou a natureza pela potencialização dos seus próprios elementos. A educação do corpo que combateria a preguiça, a indolência, a languidez, teria o seu reconhecimento no treinamento e fortalecimento dos músculos, ossos, e nervos os quais por sua vez, representariam a alvorada de um novo homem laborioso, forte, determinado, mas disciplinado, senhor da sua vontade. A natureza externa dominada, de caráter genérico, propiciaria as condições de domínio da natureza interna, individual, pela exercitação do corpo nos esportes.

Fiel a ambiência na qual se movia, Azevedo não negava a sua filiação. Mirando, para fora, os fisiologistas e pedagogos europeus, além das realizações dos países vizinhos do cone sul da América e dos Estados Unidos, no plano interno a sua referência estava em autores como Oliveira Viana e Euclides da Cunha. No horizonte desses autores, que de alguma maneira ajudaram a criar a idéia de *brasilidade*, a terra, o clima e a miscigenação configuravam “dados” da natureza que definiam o espírito do brasileiro, desde que estivéssemos atentos aos desvios dos seus desígnios ou à normalidade do seu transcurso. Assim, tomando índios e bandeirantes como modelos

ideais nacionais, e o mundo helênico como referencia civilizatória, Azevedo não teria dúvidas para afirmar que nos desviáramos da natureza e, por isso precisaríamos retomar o processo natural que culminaria na elevação do espírito que caracteriza os povos civilizados, amantes da arte, da cultura, da saúde e da estética perfeita, para eles expresso nos gregos. Recuperando a intrépida atitude dos bandeirantes de enfrentamento da natureza, a natural atividade para a sobrevivência dos índios e a perfeição estética dos corpos expressos na estatuária grega, Azevedo asseverará que o esforço por uma educação física que significasse uma educação dos sentidos significaria também um processo de desbarbarização da sociedade brasileira. “Não será difícil reconhecer, no archote do vencedor, o facho do ideal e da justiça, que, na corrida da civilização material, não se apagará nas mãos daquela classe ou daquele povo, a que estiverem reservados os destinos de influir no mundo mais pelo direito do que pela força, mais pela chama do ideal do que pelo gume da espada...” (AZEVEDO, 1960 [1922], p. 330)

A obra da educação, para o autor, ajudaria a recuperação de um processo natural de desenvolvimento harmonioso, pois a nossa degeneração teria a ver com a assunção entre nós de um estilo de vida anti-natural, que negaria as nossas origens de luta pela vida. Ao nos reconciliarmos com a natureza através dos exercícios físicos, do esporte, da higiene, do trabalho e de um tempo livre socialmente orientado, estaríamos realizando o projeto de construir nos trópicos o ideal de uma nação civilizada, recuperando o que de melhor existiria no caráter natural do brasileiro. Sua análise, às vezes sutil, não deixa dúvidas: o capitalismo representava a culminância de um processo natural de desenvolvimento das necessidades humanas. Logo, estaria harmonicamente em consonância com a natureza que nos impele à competição, à superação, e à

individualização. A contra face da sua formulação está no que representa o proletariado, que se prevalece da força, dos instintos, da brutalidade, para desestabilizar uma ordem social naturalmente fundada. Se é possível falar de estetização da política, as premissas de Azevedo não deixam dúvida do que representava a volta à natureza no sonho de alguns reformadores brasileiros, mesmo que se tratasse da idealização da uma estética e da própria natureza, tomado pelo autor menos como discurso e mais como um fato.

Quase quarenta anos antes, em 1882, Manuel Bartolomé Cossío falava aos participantes do Congresso Internacional de Ensino, promovido pela liga Belga de Ensino, em Bruxelas, sobre a experiência da *Institución Libre de Enseñanza*<sup>7</sup>, na Espanha. Entre as inovações apresentadas pelo representante espanhol, destacam-se as atividades junto à natureza que, entre outras, assumia a forma de excursões escolares. Nelas se pretendia quebrar as formas tradicionais do ensino, as quais eram contrárias e sufocariam a natureza infantil. Para ele a excursões não só funcionariam como um complemento do ensino intuitivo, tão em voga à época, como poderiam ser consideradas substanciais ao propósito educativo. Retirando as crianças do ambiente escolar por um determinado período, que poderia ser de duas horas ou um mês, conforme a idéia e a sua realização avançaram, pretendiam mostrar aos alunos “o mundo inteiro”, para além da rotina da sala de aula, a “vida universal em atividade na natureza, na sociedade, em todas as partes” (COSSÍO, 2007, p. 101, original). Apesar de

---

<sup>7</sup> A *Institución Libre de Enseñanza*, fundada em 1876, foi uma alternativa educacional privada, iniciativa de um conjunto de professores aliados das suas cátedras universitárias pelo ultramontanismo espanhol da metade do século XIX. Muitas das suas formulações sobre a educação, que dava grande ênfase à educação dos sentidos pela via da educação corporal e estética, orientaram os pressupostos de muitos reformadores da instrução pública espanhola no início do séc. XX. Entre aqueles que respiravam os ares renovadores da *Institución*, contamos Antonio Balesteros e Lorenzo Luzuriaga, que seriam inspetores públicos e autores de livros sobre a instrução pública, além de inúmeros outros intelectuais perseguidos, exilados, mortos ou depurados pelo franquismo, a partir da Guerra Civil, em 1936. A *Institución* foi formalmente fechada pelo franquismo em 1940, tendo os seus bens confiscados e sua doutrina proscrita. No período conhecido como transição democrática, após a morte de Franco em 1975, os seus bens foram restituídos, mas ela já não mais gozava da mesma vitalidade que a caracterizou nos seus 60 anos de plena existência. Ver Vinão (2004).

todos os alunos desfrutarem daquela atividade, Cossío não tinha dúvidas quanto à necessidade de um estímulo privilegiado às crianças pequenas: “Mas se são as crianças pequenas as que têm maior necessidade do ensino intuitivo, não é necessário dizer que são também as que devem mais usufruir das excursões. A criança que ainda não sabe ler nem escrever é justamente aquela que deve participar das excursões escolares, porque estas lhe proporcionam o material apropriado para as primeiras formas de relação que comportam: *os sentidos corporais*. Não podendo obter nada dos livros, tudo deve chegar diretamente a ela, e para isso é preciso situá-la em meio às coisas mesmas” (COSSÍO, 2007, p. 101, destaque no original).

Na seqüência da sua explanação, Cossío destacava o quanto seria possível desenvolver conhecimentos sobre geologia, topografia, botânica, agricultura, manufatura, artes e monumentos, história, caracterizando aquela organização do ensino a partir de finalidades científicas e artísticas. “ou melhor, gerais e enciclopédicas”. Na formulação, e na prática da *Institución*, o conhecimento científico considerado mais avançado à época, aliado a uma exploração do meio pelos alunos, propiciaria condições ideais para o desenvolvimento da autonomia, da autodeterminação, do senso estético, tudo através de uma exploração e contemplação intensas da natureza: “...aconselhem as suas crianças, como um dos seus deveres, a ir de vez em quando ver o campo, admirar a Natureza, tomar afeição pelas plantas, visitar os jardins botânicos e os museus”. (COSSÍO, 2007, p 188).

Keith Thomas (1988) nos mostra como desde o século XVIII a criação dos jardins na Inglaterra tinha uma função estética de recriar um espaço natural estilizado, em contraposição ao forte processo de degradação ambiental que experimentava aquele país. O planejamento das cidades, impulsionado pelos processos de reurbanização do

séc. XIX, de alguma maneira recuperava aquela preocupação com a estetização da natureza, muitas vezes também com intuítos utilitários, para criar bulevares, largos, fontes, jardins, passeios que permitissem uma maior fruição da cidade e da natureza que a acolhe, por parte daqueles que freqüentavam e usufruíam a cidade.

A defesa que Fernando de Azevedo fazia da criação de praças de jogos, em 1925, procurava justamente preencher essa lacuna no espaço urbano de São Paulo, visto que “os campos, os bosques e os riachos afastam-se do alcance das crianças” (AZEVEDO, 1960, 307). O autor recorreria mais uma vez ao exemplo de outros países para justificar o seu plano de instalação de praças. Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, e novamente Chile e Uruguai são apresentados como à frente do Brasil na resolução do problema de falta de espaço natural para o recreio e desenvolvimento das crianças. Mas não se tratava de quaisquer crianças: “Essas praças de jogos faltariam, pois, a um dos fins primordiais, sob cuja inspiração se instituiriam e se divulgariam, se não se distribuíssem particularmente, *e em maior número*, em bairros pobres, de população densa, onde as crianças anêmicas de natureza, ou de sangue dessorado pelo trabalho e pela penúria, brincam pelo geral em meios malsãos e vivem, muitas vezes, sob a sugestão ambiente de maus exemplos e adultos infelizes, vítimas da herança, do alcoolismo, da miséria e da ignorância” (AZEVEDO, 1960, p 310, destaque no original).

Em uma operação peculiar, Azevedo reivindica a assistência, no caso das crianças filhas dos trabalhadores, em função de problemas proverbiais na sua “natureza”: uma herança que promoveria a anemia e o alcoolismo, responsável pela sua infelicidade. E a felicidade lhes poderia ser restituída se lhes fosse, também, a benfazeja ação da natureza sobre o seu caráter, já que o seu “instinto” reclamava uma atenção

especial. Tomando as praças de jogos como artifício de proteção infantil, esta teria “a sua base no aproveitamento técnico das atividades procuradas por instinto, pelas crianças”. Pretendendo que aquela iniciativa tivesse uma “capacidade atrativa” sobre a infância, as atividades ali propostas serviriam como uma isca para uma delicada operação de convencimento ou de educação para uma determinada, e esperada, sensibilidade: “As crianças solicitadas por esses divertimentos, utilíssimos em si mesmos, e inculcados pelos seus próprios gostos, (como o tanque de vadar, deslizadores, caixas de areia, casas em miniatura, jogos etc.), serão captadas, pouco a pouco, para os banhos de natação (piscina), para os de chuveiros ou para as duchas (estabelecimento balneário) e para os exercícios de ginástica fisiológica e educativa. O próprio tanque de vadar, quando de grandes dimensões, pode ser construído à feição de praia de mar, com profundidade maior... (AZEVEDO, p. 317).

Sentidos, sensibilidade, natureza, apaziguamento. Reconstruindo em escala diminuta a natureza a ser desfrutada pela infância trabalhadora, Azevedo propunha a destinação de espaços urbanos para a construção de uma verdadeira fábrica de sensações: bosques com pássaros, córregos, gramados, tanques, praias artificiais, além dos ambientes de jogos, localizados prioritariamente nos bairros operários, constituíram aquilo que os pequenos freqüentadores teriam como elemento de compensação pela sua “infeliz” condição de filhos de uma classe *naturalmente degenerada, doente e propensa a criminalidade*, além dos efeitos da civilização industrial. A natureza aparece aqui em seu duplo: miséria e redenção. Restitui-se a natureza à infância, para que a natureza das relações sociais não sofresse com os abalos de qualquer contestação à ordem. Daí o fato das suas formulações serem proclamadas como morais, higiênicas e estéticas. Em uma operação curiosa, a natureza desvirtuada expressa no comportamento dos trabalhadores

seria reinstituída na flexível natureza infantil. Assim, a natureza aparece em Azevedo em três registros complementares: um, aquele da sua marcha inexorável, que gera a normalidade da vida social, que tem a saúde e a beleza como suas mais nobres realizações; outro, que se refere à sua brutalidade, indomada, que produz um tipo de homem ainda rústico e afeito à realização dos seus apetites instintivos, o qual teria no proletariado a sua máxima expressão. A última, a natureza infantil a qual, dotada dos mesmos instintos que potencializariam a barbárie ou a civilização, deveria ser educada para desenvolver nobres sentimentos e uma saúde acorde com as reivindicações do moderno mundo do trabalho industrial e com os desígnios de um nacionalismo ufanista. Pretendia-se educar uma vontade que não desejasse afirmar sua autonomia, ou que nem mesmo contestasse a ordem natural que se expressava na ordem social. Ao contrário, a educação da natureza infantil era pensada como uma política profilática para amainar qualquer possibilidade de revolta contra a ordem instaurada. Assim, Azevedo formulava com rara objetividade o cerne do projeto do esclarecimento: apaziguar a natureza pela ação educativa. Nesse caso, o apaziguamento era, também, das explosivas energias contestatórias do operariado organizado, o qual fazia antever a revolta da natureza como catástrofe já realizada em solo europeu (OEHLER, 1999).

No caso de Cossío, valendo-se do mesmo modelo escultural de Azevedo, as considerações parecem assumir outro tom. Se a Vênus de Milo realizava o ideal estético clássico e era, para Azevedo, o modelo a ser atingido pela educação, para Cossío ele era apenas uma das possibilidades de realização da educação dos sentidos. Afinal, para ele a fruição estética estava também no mais simples: na contemplação das formas naturais, de onde partem os preceitos da arquitetura, da escultura ou da pintura. Assim se a Vênus de Milo realiza uma parte significativa do que seria a nossa humanização – pelos

sentidos –, isso não é menos verdadeiro para a contemplação de uma rocha, dos campos, das cores do céu e dos animais: “Contemplar as coisas, recrear-se nelas por elas mesmas, não é um meio, é um fim”. O contato direto com a natureza, com o mínimo de mediação possível de qualquer tipo de autoridade exterior aos anseios das crianças, esse seria o motor na educação dos sentidos que impeliria à autonomia: “O que o homem não pode fazer, como homem, é deixar de pensar e de sentir. Sentir e pensar. Isso é o fundamental” (COSSÍO, 2007, p. 242). Ainda, de forma distinta de Azevedo, que propunha a edificação de equipamentos sofisticados para os padrões da época, na Espanha Cossío asseverava: “A natureza mesma vem antes dos materiais ou equipamentos, e muitas vezes não há qualquer necessidade destes” (COSSÍO, 1897).

A perspectiva da educação da vontade, que para o reformador brasileiro seria um ato exterior aos anseios das crianças, para Cossío se inscrevia na perspectiva da auto-determinação: “...se todo mandato é uma imposição coercitiva, [sendo] que não há direito de o exercermos sobre o aluno, cujos atos não tem nenhum valor para a educação se não estiverem fundados na sua espontânea e libérrima vontade, deve-se romper, por conseguinte, com toda fórmula autoritária, com toda sanção imposta, e até com toda base de regulamentação tradicional, seja na educação familiar ou na escola (COSSÍO, 1897, p. 72-73).

Cossío viajava com frequência, visitando as iniciativas educacionais de diferentes países, sobretudo europeus. Entusiasta da educação inglesa e alemã, reconheceria em John Ruskin e William Morris dois destacados estimuladores da educação estética, logo, dos sentidos. Ao escrever sobre o ensino de arte na Inglaterra, não escondia a sua admiração pelas casas de arquitetura e decoração “simples mas harmônicas”, propostas por Morris, ou da idéia de desenvolvimento estético das

crianças pela educação dos sentidos, proposta por Ruskin, pois aquelas deveriam ser exercitadas na manipulação do meio circundante, fosse a matéria prima da natureza ou as grandes realizações da arte, quando fosse possível. Não deve causar espanto, pois, que a perspectiva de Cossío estivesse ancorada em uma leitura do romantismo europeu do séc. XIX, para o qual a reconciliação do homem com a natureza significava a realização dos mais altos desígnios da humanização sem uma finalidade utilitária imediata. Assim, a decoração das escolas, por exemplo, tema em voga na Europa daqueles anos, na esteira do que preconizava Morris, significava dotar de beleza um ambiente avesso ao belo. Significaria estimular no espírito infantil a capacidade de emocionar-se com o mais simples, o mais sensível como “plantas e flores”, de modo que se lograsse a “formação do sentimento”, pois “[...] o sentido vivo da beleza só adquire, em geral, depois da infância e por contemplação freqüente das coisas belas” (CÓSSIO, 1887, p. 34). Para justificar suas palavras, Cossío transcrevia longos trechos dos propósitos do Comitê do Museu de Arte de Manchester, o qual também modulava a sua retórica de acordo com as condições da classe operária na Inglaterra, tal como Fernando de Azevedo faria no Brasil. No diagnóstico do comitê admitido por Cossío, “as classes mais pobres” não sabiam nada da “formosura da Natureza ou da Arte, nem dos nobres fatos, paixões ou pensamentos humanos” (1887, p 34.). Reconhecendo que a sociedade lhes negava o acesso às mais nobres realizações do espírito, denunciava que “Em sua infância, estes desgraçados não viram pássaros, nem flores, nem árvores, nem plantas de nenhum gênero” (idem, p. 34). Os trabalhadores estariam alijados das “revelações da beleza e das maravilhas do mundo” que a arte comunicaria aos dominantes, o que permitiria uma maior fruição e uma vida mais digna a estes. A retórica se completava com a denúncia das condições de vida dos trabalhadores:

Os habitantes daqueles bairros populosos têm, além disso, constantemente à vista exemplos de toda espécie de degradação humana, de vício e de crime, de horrorosa miséria e de tudo que há de mais baixo e vil na conduta dos homens. Para eles, como para os demais seres humanos, deve haver correlação entre os espetáculos, que lhes são familiares e o que pensam e sentem habitualmente. A educação, assim como as viagens, não lhes permite, como no caso das classes acomodadas, libertar-se do influxo do meio em que vivem, da atmosfera que os rodeia. E, pois, evidente, que para elevar o seu nível de vida faz falta oferecer-lhes aqueles conhecimentos que produzem maior quantidade de sensações e idéias saudáveis (COSSÍO, 1887, p. 34).

O diagnóstico é preciso como o de Fernando de Azevedo: os trabalhadores precisavam de uma ação dirigida que pudesse possibilitar que atingissem um novo grau de sensibilidade diante das dificuldades que a vida lhes impunha. As condições da classe operária na Europa do séc. XIX e no Brasil do início do séc. XX atestavam que o homem, ao desenvolver exponencialmente seu potencial criativo na tecnologia e na indústria, geraria como subproduto uma casta de homens insensíveis, dados a todas as formas de degradação dos costumes e de ações consideradas não refinadas, incivilizadas. O remédio previsto para a cura daquele mal seria não só uma educação que instrísse a infância, mas que fosse capaz de despertar nela os sentimentos “inatos” de bondade, beleza e “justiça”, ou de ordem, disciplina e produtividade, conforme cada contexto requeria, e que cada um daqueles formuladores entenderia ser a realização de um projeto de educação para todos.

Na busca da consignação daquele propósito a exploração do mundo natural, que nos currículos apareceria, entre outras maneiras, como *estudo do meio*, seria condição básica de desenvolvimento da educação dos sentidos que, por sua vez, pretendia desenvolver a sensibilidade apropriada para um mundo em franca mudança. E aquela sensibilidade estava ancorada, também no pressuposto que a natureza era um mistério a

ser contemplado, posto que não era possível apreendê-la totalmente pela razão: “A Natureza! Nós estamos rodeados e abraçados por ela; impotentes para nos separarmos dela e impotentes para penetrar nos seus segredos. Sem nos consultar ou prevenir nos arrebatada nos círculos da sua dança, e nos faz girar até fatigarmos, e então nos acolhe nos seus braços” (GOETHE, 1932, p. 184). Cem anos após a sua morte, o *Boletín de la Libre Institución de Enseñanza* publicava fragmentos de Goethe justamente sob o título *Reflexões sobre a natureza*. Para o poeta alemão, chamado de biólogo e naturalista nas páginas da revista (1932 p. 82), a natureza “Sempre está modelando novas formas: o que é, ainda nunca foi o que tem sido não voltará a ser outra vez. Tudo é novo e, entretanto, tudo é velho. Vivemos em seu seio e não sabemos nada dela. Nos fala incessantemente, porém não nos revela seu segredo” (GOETHE, 1932, p.185).

Do *livro aberto da natureza* que moveu os precursores da ciência moderna (ROSSI, 1992) à crítica romântica que influenciaria os discursos educacionais dos séculos XIX e XX, o que se observa é uma reiterativa retórica para a qual fora da natureza não existiria possibilidade de esclarecimento e emancipação do homem. A estupefação do Dr. Fausto diante da maravilha que era a realização da grande indústria, com a correlata devastação ambiental que ela provocava, foi notada por Berman (1986) como um dos grandes dilemas da modernidade. Ainda que este discurso sobre a natureza assumisse matizes diferenciados, ele pode ser entendido como parte de um longo processo de desenvolvimento e afirmação de novas formas de sensibilidade. Esta assumia contornos mais pragmáticos na pena dos reformadores brasileiros como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, ao passo que, para Manuel Cossío e outros pensadores espanhóis aparecia como a busca de um mundo perdido, o reencontro com algo de essencial na condição humana. No primeiro caso, talvez possamos localizar um

“empréstimo” bastante eclético de Azevedo e Lourenço Filho de doutrinas consideradas “científicas” no mundo, desde o séc. XIX. A presença constante de Phillipe Tissié nos escritos dos dois intelectuais já mostra aquela ênfase no que seria considerada a grande realização do espírito humano, a Ciência, que era capaz de perscrutar até os mais ínfimos processos do organismo, do corpo humano. Aquele tipo de doutrina caracterizava o que se entendia por ciência ao longo do séc. XIX, mesmo que hoje possamos advertir que boa parte do que se apregoava como científico não fosse mais do que pontos de vista genéricos de alguns homens proeminentes (GAY, 1999) e estivesse envolto em uma elaborada retórica que pretendia criar um efeito de verdade (LEPENIES, 1996). Assim, não deve estranhar que nas páginas dos reformadores brasileiros daqueles anos a natureza devesse ser conformada aos desígnios da sociedade. O treinamento corporal, por exemplo, seria uma forma de combater tendências pretensamente nocivas ao desenvolvimento de homens e mulheres capazes de contribuir para a consolidação de uma sociedade moderna, marcada pela ação, pela iniciativa, mas também pela disciplina, pela obediência e pelo amor ao trabalho produtivo, entendido como incremento do incipiente processo de industrialização no Brasil. Parece claro que nessa perspectiva a educação dos sentidos se configurava como um meio para atingir propósitos mais pragmáticos.

Já na ótica de Cossío, conforme podemos apreender pela constante referência a autores que caracterizam o romantismo inglês ou alemão, parece haver uma intenção de educar a sensibilidade, forjar subjetividades, de modo que a “crítica” ao modo fabril industrial ou às formas urbanas, impeliriam ao retorno a uma essência humana na natureza. Pressupunha-se, assim, a educação de homens e mulheres de ação, como no caso brasileiro, mas dotados de autonomia. Capazes, portanto de contribuir com a

ordem social a partir do máximo desenvolvimento das suas potencialidades “inatas” ou adquiridas. A sensibilidade nova se convertia, assim, em um meio de elevação espiritual e moral. A presença de Goethe não é casual nas páginas do *Boletín de la Libre Institución de Enseñanza*, e a sua publicação já na década de 1930 pode dizer muito da permanência daquela perspectiva entre os *institucionistas*. Não se deve esquecer que no ano de 1932, quando é publicado o fragmento de Goethe aqui analisado, a Espanha começava a viver o período da chamada II República, um dos períodos de maior efervescência da cultura espanhola, no qual o atraso secular diagnosticado por muitos sofria com os fortes influxos de um amplo movimento de regeneração, o qual seria aniquilado pela guerra civil e pelo franquismo, que suspenderam o processo de modernização da sociedade espanhola. No âmbito educativo devemos destacar, uma vez mais, que muitos dos projetos de reforma e inovação no âmbito da instrução pública ocorreram pelas mãos de ex-alunos ou colaboradores da *Institución Libre de Enseñanza*, o que representa que pelo menos parte do ideário educacional daquela iniciativa privada bateria à portas da instrução pública e estatal (URTAZA, 2007; VIÑAO, 2004).

No caso brasileiro se reconhece que Fernando de Azevedo e Lourenço Filho estiveram entre os mais destacados reformadores da instrução pública dos anos iniciais do séc. XX. No entanto, diferentemente do que ocorria na Espanha, ambos sempre advogaram o papel do Estado na promoção, manutenção e financiamento da instrução pública. Assim, não surpreende que defendessem a centralização de um sistema nacional de educação, um método nacional de educação física e mesmo a recuperação de “desportos tradicionais” brasileiros como parte do seu projeto educacional. Homens do seu tempo, estavam envolvidos nos propósitos de uma modernização conservadora que caracterizaria a política brasileira a partir da década de 20 do séc. XX. Sem abrir mão de

operar com as informações recebidas sobre as realizações no âmbito educacional em outros países, adaptavam aquelas iniciativas ao contexto brasileiro, mesmo que em alguns casos elas se mostrassem superadas nos seus países de origem. Mas atentos aos tempos modernos da indústria, preconizavam uma preparação da infância e da juventude para a realização do projeto que almejava o progresso do Brasil e a própria afirmação da brasilidade. Daí que a exercitação física, o método natural, higiene e a eugenia representariam o amálgama entre o que existiria de melhor na natureza do brasileiro, e os mais significativos avanços da ciência para a melhora da raça e da sociedade. Esta nunca seria questionada nos seus propósitos e na sua organização, mas poderia ser melhorada se também fosse melhorado o “tipo brasileiro”, propósito para o qual a educação dos sentidos era fundamental.

Em nenhum dos dois projetos a natureza poderia ser dispensada, fosse na perspectiva aqui genericamente tomada como romântica da *Institución Libre de Enseñanza* e de Cossío, fosse na perspectiva utilitária de Azevedo e Lourenço Filho. Claro está que é possível localizar traços de ambas as formas de pensar a educação e a sua relação com a sensibilidade e a natureza nos dois países. No entanto, pelo significado desses intelectuais e suas obras para a construção dos respectivos sistemas nacionais de ensino, somos impelidos a refletir em que medida as suas contribuições, originais ou não, poderiam ter impactado o campo educacional no que se refere a uma educação dos sentidos que visava o desenvolvimento de uma sensibilidade moderna, civilizada, em consonância com a edificação do homem novo, que pontifica em doutrinas tanto liberais, quanto socialistas ou anarquistas. Pois o homem novo, dotado de energia, ação e uma sensibilidade especial para aquilo que é natural, seria a realização maior de um projeto que se pode considerar universal, de esclarecimento

geral das massas. Nesse projeto o apelo cientificista é inequívoco, como permite afirmar os trabalhos tanto de Lourenço Filho quanto de Fernando de Azevedo. Daí a profusão de apelos às ciências da natureza, o grande desenvolvimento da História Natural nos currículos, as práticas antropométricas, a premissa da educação física como fundamental para a formação. Nesse último caso, com destaque às minúcias sobre as formas de respirar “corretamente”, à postura e ao desenvolvimento muscular adequados, à necessidade de ar puro, até a defesa dos banhos frios e dos exercícios militares para as crianças como forma de enrijecer o corpo e o caráter. Não surpreende que a ginástica seja amplamente prescrita pelo seu caráter “natural”.

Na outra perspectiva, a natureza se apresentava como algo a ser conhecido pela contemplação. Os passeios, as excursões, as atividades ao ar livre, os jogos caracterizavam um conjunto de atividades que permitiria não só o conhecimento utilitário e pragmático da natureza, mas a interação necessária que levaria a criança ao desenvolvimento do senso estético, atributo básico de homens e mulheres de cultura e espírito elevados e de uma sociedade que se pudesse chamar civilizada. Nesse sentido, tanto o ensino da arte como a educação física cumpriram um papel fundamental na busca da harmonia, da beleza, do equilíbrio, e a natureza seria o seu motor primeiro.<sup>8</sup>

Nos dois casos o crescimento e o fortalecimento do proletariado representavam um acidente na ordem natural da sociedade. Daí a necessidade de, por vias diversas, submetê-lo aos ditames da educação. Para uns – como no caso espanhol – pela busca da elevação moral e intelectual das massas, premissa que orientava diferentes concepções de educação, inclusive entre anarquistas e socialistas. A idéia de uma educação integral não podia negligenciar o conhecimento da natureza. Em muitos casos, como vemos

---

<sup>8</sup> No Brasil, a iniciativa dos Parques Infantis, de Mario de Andrade, talvez possa ser aproximada dos propósitos de Cossío, ainda que nela também estivesse presente um caráter assistencial-utilitarista. Ver Danailof (2006).

também em Cossio, Luzuriaga e outros, era defendida a idéia de uma educação que levasse em conta também os trabalhos manuais, em franca oposição ao modelo enciclopédico e retórico que era constantemente denunciado, tanto na Espanha quanto no Brasil. Tratava-se de pensar o trabalho como realização das mais nobres e naturais capacidades humanas, das quais as massas trabalhadoras haviam se desviado, mesmo que por imposição da própria sociedade, representada pelo hiper desenvolvimento do modelo fabril. O retorno à natureza poderia restituir a humanidade daqueles destituídos de oportunidades.<sup>9</sup>

No caso dos reformadores brasileiros a relação não poderia ser mais direta: o descuido na manutenção de certas características inatas ao brasileiro poderia favorecer o afloramento daqueles elementos instintivos mais primários na população trabalhadora. Desse modo, era preciso conduzir a obra da natureza para evitar o colapso da ordem social pela barbarização do costumes. Assim, talvez possamos inscrever alguns fragmentos dessa história naquelas tendências subterrâneas que Walter Benjamin (1985) intuía. Há que se recuperar sempre o contexto de realização de cada fenômeno no longo e aberto processo de afirmação da modernidade. Mas é possível recuperar pontos de contato e discrepâncias em processos que almejavam o mesmo propósito – aqui a educação social, para todos –, sobretudo quando diferentes projetos se inscreviam na mesma “tradição” que, mesmo na Espanha, se denomina de tentativa de europeização do mundo.

Brasil e Espanha, países marcados pelo atraso no início do séc. XX, mobilizaram múltiplas influências para pensar a reforma da cultura que poderia inscrevê-los na modernidade. Marcantes diferenças no seu desenvolvimento histórico não impedem que

---

<sup>9</sup> No entanto, Goodson (1995) não deixa de mostrar como o ensino da ciência (ou da natureza) se desenvolveu, pelo menos na Inglaterra, de forma a sonegar aos filhos dos trabalhadores qualquer conhecimento que fosse além do estritamente necessário para os usos no âmbito do trabalho.

vejamos similitudes na formas de conceber a educação e na prescrição das práticas educativas. Mais que recorrer aos textos normativos, pretendi analisar como intelectuais proeminentes, profundamente ancorados no seu tempo, mas conectados com as realizações de seus contemporâneos em outros lugares, conceberam as relações entre natureza e educação, tema recorrente nas formulações pedagógicas pelo menos desde o séc. XVIII. Talvez as suas idéias não tenham logrado afirmar-se no âmbito das práticas educativas, o que é certo para o caso de Cossío e outros institucionistas espanhóis, e não tão certo assim para o caso dos reformadores brasileiros.

No entanto, não deixa de inquietar a constatação que todas as formas autoritárias da política defendiam o retorno à natureza como possibilidade de edificação de uma sociedade em harmonia. Os veios da tradição percorreram diferentes intelectuais brasileiros – cujo exemplo acabado pode ser o Jeca, de Monteiro Lobato, ou a pretensa “tradição” caipira de Cornélio Pires – sempre advogando que a essência do Brasil estaria nas suas raízes mais autênticas, caipiras ou sertanejas. O mesmo se deu na Espanha franquista, de clara apologia do mundo rural como exemplo a ser seguido. Sem considerarmos que a sanha do nacional-socialismo e do fascismo também recorreria a uma imagem idealizada da natureza para justificar certa “pureza” que caracterizaria a força do povo alemão ou italiano. Isso nos impele a indagar mais uma vez o papel da educação na afirmação de modelos societários autoritários ou totalitários, e o quanto o retorno à natureza poderia significar como processo de despolitização.

Mesmo assim, e também por isso, como representativos de uma forma de diagnosticar e projetar a cultura, além de estarem radicalmente envolvidos com as reformas da instrução pública dos seus países, creio que as considerações dos intelectuais aqui analisados sobre a educação da sensibilidade, pela via do que chamei

de retorno à natureza, pode nos dizer muito sobre diferentes manifestações de um projeto pretendido como universal, a educação de massas, social ou popular, que conheceu na escola primária obrigatória apenas uma, embora talvez a mais destacada, das suas facetas. E se a eficácia da escola continua a ser objeto de muitos nos dias de hoje, parece não haver dúvida que a natureza e os discursos sobre ela calaram fundo na nossa forma de ver, sentir e usar o mundo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **A evolução do esporte no Brasil e outros estudos**. Obras escolhidas . São Paulo: Melhoramentos, 1960. v.1.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BILE - **Boletín de la Libre Institución de Enseñanza**. Madri, 1919.

BILE - **Boletín de la Libre Institución de Enseñanza**. Madri, 1934.

CARUSO, Marcelo. **A biopolítica na aulas**. Buenos Aires: Prometeu, 2005.

COSSÌO, Manuel Bartolomé. Sobre la educación estética. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, Madrid, tomo XI, 1887.

\_\_\_\_\_. Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación. Madrid, **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, XXI, 1897.

\_\_\_\_\_. **El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007. Ed. de Eugenio Oltero Urtaza.

DANAÏLOF, Katia. **Crianças na trama urbana: as práticas corporais nos Parques Infantis da São Paulo dos anos 1930**. Tese – doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GAY, Peter. **A educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GOETHE, Wolfgang. Reflexiones sobre la naturaleza. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, tomo LVI, 1932.

- GOODSON, Ivor. **Historia del currículum**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
- HILL, Christopher. **Origens intelectuais da revolução inglesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. **Educação Physica**. Aulas ministradas na Escola Normal do Ceará. Transcritas pela normalista Aracy Medeiros, 1923.
- MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: UNESP, 2009
- MORENO MARTINEZ, Pedro Luis. Por las escuelas de Europa: los viajes de Félix Martí Alpedra (1900-1911). In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- OEHLER, Dolf. **O velho mundo desce aos infernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PASATIEMPOS. **Colección de mariposas**. Barcelona: Ediciones Muntañola, s/d.
- PASATIEMPOS. **Colección de orugas**. Barcelona: Ediciones Muntañola, s/d.
- ROSSI, Paolo. **A ciência e a filosofia dos modernos**. São Paulo: UNESP, 1992.
- SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Freud e os não europeus**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. As diretrizes da escola nova. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, tomo LVIII, 1934.
- THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Agenda para una historia radical**. Barcelona: Crítica, 2000.
- TORRES, Ambrósio. **Metodologia da Educação Physica**. Rio de Janeiro, 1928.
- URTAZA, Eugenio Oltero. Introducción. In: COSSÍO, Manuel Bartolomé. **El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- VIÑAO, Antonio. **Escuela para todos**. Madrid: Marcial Ponds, 2004.

**Endereço do Autor:**

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

EEFFTO/UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos 6627 Pampulha

Belo Horizonte – MG – 31270-901

Endereço Eletrônico: [marcustaborda@uol.com.br](mailto:marcustaborda@uol.com.br)