

**OS GRUPOS ESCOLARES MINEIROS COMO LUGAR DE
DISCIPLINA E HIGIENIZAÇÃO DOS CORPOS***

The graduate schools of Minas Gerais/Brazil as a place of discipline and bigienization of the bodies

Sarah Jane Alves Durães**

Fátima Rita Santana Aguiar***

RESUMO

No Brasil, algumas estratégias de controle social passaram a ser utilizadas sobretudo mediante instalação da República. Por meio do pensamento higienista, a investida do saber médico no corpo individual e social veio (re)dimensionar diferentes concepções de espacialidade e temporalidade. Na relação com este aspecto, este texto tem como objeto de análise algumas estratégias de disciplina e higienização dos corpos que foram utilizadas pelos reformadores educacionais durante o processo de implantação dos grupos escolares no Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, tem como principal argumento que tal processo se deu mediante (re)produção de diferentes discursos e práticas de espaços e tempos escolares.

Palavras-chave: Grupos escolares. Higiene. Disciplina. Espaço. Tempo.

ABSTRACT

In Brazil, some strategies of social control were used especially since the ancient Republic. Through the hygienist thoughts, the medical knowledge in the individual and social body produced other different spatial and temporal conceptions. Regarding that aspect, this article discusses about some strategies of discipline and hygiene of the bodies that were used by the educational reformers with the implementation process of the graduate schools in the State of Minas Gerais. Moreover, its principal argument is about the existence of (re)production of different discourses and practices of the space and time in the school.

Keywords: Graduate schools. Hygiene. Discipline. Space. Time.

* Este texto é parte dos resultados da pesquisa *Educação, saúde e arquitetura nos grupos escolares norte-mineiros: ideários de novos espaços e sujeitos (1906-1937)*, que integra o Projeto de Pesquisa Interinstitucional *Escolarização, culturas e práticas escolares - Investigações sobre o processo de escolarização e a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais (1750-1950)* e é financiado pela FAPEMIG. Na Universidade Estadual de Montes Claros, além das autoras deste artigo, também participam da pesquisa: Dulce Pereira dos Santos, Elisângela Chaves, Érika Guimarães e Vivian Grasielle Freitas.

** Universidade Estadual de Montes Claros. Contato: sj-duraes@uol.com.br

*** Universidade Estadual de Montes Claros. Contato: fatimaunimontes@bol.com.br

No Brasil, desde a segunda metade do século XIX, já se identificava a influência de *práticas médicas higienistas* em diferentes ações governamentais e, a partir dessas práticas, emergiam defesas da necessidade de um *controle social* (Machado et al., 1978; Costa, 1979). Nessa perspectiva, passou a existir na sociedade brasileira um outro discurso: *novos* valores e costumes deveriam substituir os *velhos*. A investida do saber médico no corpo individual e social, pelo pensamento higienista, veio redimensionar, entre outras tantas, as concepções de espacialidade e temporalidade que existiam até então na sociedade.

Era necessário formar um *novo* modelo de homem que fosse ao encontro de anseios dos *novos* modelos de sociedade e de economia que se iniciavam. Assim se fazia urgente a implantação de um sistema de controle político e social. Havia a exigência de uma modificação material da sociedade por meio de uma nova reordenação das cidades - como a construção de prédios, praças, alargamento das ruas, construção de grandes avenidas, saneamento, entre outras estratégias.

Nesse contexto, a escola paulatinamente foi deixando de funcionar em lugares *improvisados* para ser *um lugar*. A escola que até então tendia a se organizar em torno de um professor e um aluno passou a contar com diferentes professores(as), ensinando diferentes alunos(as), em edifícios especificamente construídos, em diferentes espaços e em diferentes tempos (Hamilton, 1989, 1995; Vincent *et al.*, 1994; Faria Filho, 2000; Viñao Frago, 2000). Com efeito, a construção de um novo ideal de trabalhador e trabalhadora nas três últimas décadas de oitocentos e, sobretudo, na primeira década de novecentos, requereu dos legisladores brasileiros, outras formas de pensar a escola. Entretanto, mais do que concebê-la, era preciso materializar uma nova escola. Esta deveria ser organizada em conformidade com a ciência moderna e, mais precisamente, em conformidade com algumas ciências da educação. À luz do conhecimento científico deveriam ser instituídos outros *espaços* e outros *tempos* escolares.

Surgiram, nesse contexto, em diferentes estados brasileiros, as primeiras experiências de implantação dos grupos escolares. Em São Paulo, eles surgiram a partir de 1893; no Rio de Janeiro, em 1894; no Paraná e Maranhão, em 1903; para, então, serem incluídos como proposta pedagógica também pelo Governo Mineiro a partir de 1906 (Faria Filho, 1996; Vidal, 2005).

Dentre essas experiências, destacaremos, neste artigo, alguns pressupostos que foram reguladores da implantação dos grupos escolares mineiros. Todavia, antes de passarmos adiante, gostaríamos de apresentar três considerações. Em primeiro lugar, no Estado de Minas Gerais, nesse período, concomitantemente ao modelo institucional dos grupos escolares, permaneceram existindo outros modelos, como as escolas masculinas e femininas; isoladas e/ou avulsas. Nossa outra consideração diz respeito ao fato de que não foi somente a influência higienista que esteve presente no (re)ordenamento social e/ou escolar. Ou seja, aliados ao princípio higienista ou não, outros princípios, como alguns oriundos das diferentes ciências da educação, também serviram como premissas para o (re)ordenamento escolar. Por último, a partir do que propõe Foucault (1992), estaremos aqui considerando as práticas dos reformadores de ensino como um *exercício de poder*. Nessa perspectiva, tomaremos a legislação da instrução

pública e as mensagens dos presidentes mineiros como fontes históricas que representam práticas discursivas e, por isso, foram produto e produtora de conflitos, o poder não se encontra localizado e enrijecido em uma determinada instância. O que existe é um exercício de poder que se dá mediante sua circularidade, o que nos permite o reconhecimento das práticas de resistências.

Diante do exposto, iniciamos o artigo apresentando uma análise em torno de algumas estratégias de controle social que passaram a ser utilizadas no Brasil a partir da segunda metade do século XIX e, especialmente, com o advento da República. Em seguida, discorreremos sobre algumas normativas gerais, estéticas, funcionais e construtivas que balizaram a construção dos grupos escolares. Posteriormente, fazemos considerações sobre algumas mudanças no tempo escolar. Por fim, buscamos encerrar este artigo argumentando que as tentativas de disciplina e higienização dos corpos se encontravam presentes em diferentes estratégias escolares.

A defesa do *controle social* na nascente República brasileira

No Brasil, a aliança entre o Estado e a prática médica de fato se efetiva nas duas últimas décadas do século XIX, ainda que a defesa da necessidade de o Estado ter controle sobre os indivíduos tenha proliferado na Europa a partir do século XVIII¹ (Costa, 1979; Foucault, 1992). O Estado aliado à medicina inicia ações objetivando um processo de higienização das cidades e, com isso, a normatização dos comportamentos dos indivíduos por meio da disseminação da *verdade* difundida pelos princípios científicos. Outro ponto fundamental foi a necessidade de uma modificação de hábitos da população e um maior controle do corpo e da mentalidade, e das pessoas.

Nesse contexto, o *Governo de Estado* brasileiro passou a contar com uma grande aliada: a prática médica. Essa aliança não significou justaposição nem submissão de um ao outro. Os pressupostos científicos da Medicina iam ao encontro do projeto social e das transformações dos indivíduos², também requeridas pelo governo. Além de a Medicina ter tomado como objeto as relações sociais da cidade, caracterizando-se em *Medicina Social*, ela serviu “[...] como apoio científico indispensável ao exercício de poder do Estado [...]” (MACHADO et al., 1978, p.155). Como o governo, “[...] a tarefa da medicina, como poder a serviço do progresso, consiste em orientar racionalmente a ação transformadora da sociedade, para conduzi-la à civilização.” (MACHADO et al., 1978, p. 277).

Para a regulação da saúde das cidades, a salubridade foi o aspecto central. O ar, a água, a condição das ruas, das casas e principalmente dos lugares públicos passaram a

¹ O que nos revela Foucault (1992) é que a partir do século XVIII, com o fortalecimento do pensamento capitalista, em alguns países da Europa ocorreu uma investida da Medicina sobre o corpo do homem e as condutas da população com o objetivo de disciplinar e infundir novos comportamentos. Fazendo uma relação entre a ação médica e a ascensão da sociedade capitalista o autor afirma que “[...] foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica” (FOUCAULT, 1992, p. 80).

² O indivíduo passou a ser visto como o “[...] resultado do cruzamento do urbano e do orgânico; é o produto da relação eminentemente normalizadora que a medicina estabelece entre a sociedade e a população” (MACHADO et al., 1978, p. 281).

ser reconhecidos como focos de propagação das grandes epidemias como a lepra e a peste. Resumidamente, a sujeira da cidade passou a ser sinônimo de doença. Tendo em vista a saúde da população, a medicina e o governo saem em defesa de uma política da *higiene*.

Nessa perspectiva, a higiene significou:

[...] um tipo de intervenção característica de uma medicina que coloca em primeiro plano a questão de sua função social; que produz conceitos e programas de ação através de que a sociedade aparece como o novo objeto de suas atribuições e a saúde dos indivíduos e das populações deixa de significar unicamente a luta contra a doença para se tornar o correlato de um modelo médico-político de controle contínuo. A higiene pública é uma face da medicina social. Por outro lado, também não se pode falar na existência de uma higiene desmedicalizada. E isso porque o poder político administrativo não somente vai pouco além de uma simples percepção de que a sujeira urbana é responsável por doenças, como não realiza um controle contínuo da cidade (MACHADO et al., 1978, p. 53).

Nessa perspectiva, o *velho* homem cheio de *maus hábitos*³ passaria então por um controle maior. Controle que se exerceria por meio da medicina, na figura do médico, e das instituições, entre elas, a escola. A partir de então eles ficariam responsáveis por inculcar, prescrever e controlar a forma de pensar, de se comportar e ser o homem *desejado* e *aceito* pela nova sociedade que se formava.

Este novo espaço que se formava deveria ser habitado e administrado por um perfil de homem que atendessem às características do higienismo. Junto a este pensamento de *modernidade* e de imposição do *novo* sobre o *velho*, encontramos, por parte dos administradores, a preocupação com o planejamento das cidades, reorganização dos novos espaços urbanos, apoiados pela concepção médica higienista, que atrelava as doenças à falta de organização e de asseio dos espaços urbanos (Costa, 1979; Donzelot, 1980; Carvalho, 1997).

Havia também por parte do Estado a difusão de um pensamento que defendia que a única estratégia para se formar um indivíduo adulto que tivesse essas qualidades morais e físicas seria por intermédio do controle da família e, especificamente, das crianças que se encontravam dentro delas. Os representantes do governo, apoiados pelos médicos higienistas, iniciam a propagação de um discurso em que a criança deveria passar por um processo de higienização dos corpos, por meio do ordenamento do seu espaço e do seu tempo. Para a criança deveria ser determinado um tempo para brincar, para o lazer, alimentação, entre outros.

A família passou a ser controlada para que não ocorressem determinados vícios e descuidos no trato com a criança (Donzelot, 1980). Havia a necessidade de a família reconhecer que, para a formação do *homem higiênico*, era preciso *alguns cuidados* com relação a ela. A criança não poderia ser:

³ Eram considerados maus hábitos a falta de asseio corporal e a embriaguez, por exemplo. Também, segundo prescrição médica, entre os comportamentos que apareciam na puberdade e que deveriam ser coibidos incluíam-se, por exemplo, a masturbação e o homossexualismo. Esses eram considerados como *crimes higiênicos* e deveriam dispensar tratamento (Costa, 1979, p. 191).

Submetida a uma má alimentação; a uma alimentação insuficiente; a falta de exercício; a um regime anti-higiênico do vestuário; ou, ainda a castigos corporais; a falta de amor paterno e materno; ao medo provocado por histórias de fantasmas, duendes, lobisomens etc. [...] seria um adulto fraco de caráter, pusilânime, possuidor de uma saúde física e moral extremamente precária. Uma criança bem cuidada, pelo contrário, tornar-se ia o perfeito adulto higiênico (COSTA, 1979, p.144).

Donzelot (1980) aponta que a família, nesse período, se tornou alvo de controle das autoridades. A família passou a ser reconhecida como o grupo social que correspondia à *menor instância* de representação dos valores e das normas sociais. Todavia, cabe salientar que manifestações de resistências, por parte da população, ocorreram em diferentes momentos de implantação do pensamento higienista e da tentativa de controle dos hábitos dos indivíduos.

Grupos escolares mineiros: controle social por meio dos espaços

Os prédios dos grupos escolares desempenharam um papel fundamental, pois agregavam vários aspectos definidores do pensamento republicano (Faria Filho, 1996; Souza, 1998; Buffa, Pinto, 2002). Na escola primária, a grande reforma se deu pelas materialidades, da arquitetura dos espaços escolares, dos objetos e mobiliário escolar, e das concepções e práticas do ensino e da aprendizagem. Os reformadores da instrução pública intentavam, entre suas metas, a incorporação da população infantil na escola, na esperança de superação da imagem negativa do povo tido como *brasileiro inculto e desconectado* da modernidade social. Entretanto, essa preocupação de se construir um novo espaço de aprendizagem visto que se mostrava presente no pensamento de alguns políticos mineiros desde a segunda metade do século XIX.⁴

Além das funções tradicionais da escola - ler, escrever e contar -, de períodos anteriores ao de nossa análise, foram agregadas ao projeto de implantação dos grupos escolares outras funções. Uma delas diz respeito ao fato de o ideário dessa educação almejar a construção da *nação forte* e de *cidadãos instruídos* em sintonia com a modernidade. Essas alterações são explicitadas no *modelo arquitetônico* e na *educação higiênica*, promovidas nesses novos espaços educativos (Faria Filho, Vidal, 2000; Buffa, Pinto, 2002; Vidal, 2005). A escola seria o local ideal para a gestação e construção desse modelo. Em um *único* ambiente seria possível, ao mesmo tempo, moralizar, civilizar e fortalecer a crença em uma nova ordem social vigente (Carvalho, 1997).

Mediante o exposto, argumentamos que a construção de um edifício escolar se dá a partir de necessidades sociais. Nesse caso, o espaço escolar não é apenas um conjunto de pessoas. Ele é algo que transmite simbolicamente determinadas necessidades e

⁴ Há de se considerar que até o ano de 1906, quando proposto o modelo mineiro de grupo escolar, o ensino elementar mineiro ocorria de forma precária em escolas isoladas ou aulas avulsas. Nelas faltavam, entre outras coisas, materiais escolares, e funcionavam em espaços *improvisados*. Além disso, os salários dos professores comparativamente baixos e estes tinham, inclusive, que pagar os aluguéis das casas onde funcionavam as escolas (Arroyo, 1986; Faria Filho, 1996; Durães, 2002).

determinada cultura de um grupo social. Em suma, o edifício escolar é decorrente de uma relação entre função e forma (Gutiérrez Pérez, 1998).

Com base na existência de grupos escolares em São Paulo⁵ e em outros países da Europa⁶ considerados, pelos governantes, como mais *cultos e desenvolvidos*, Minas Gerais organiza o seu modelo de grupo escolar a partir da Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906. A concepção de organização do ensino elementar representada pelo grupo escolar trazia diferentes e novas formas de organização do espaço escolar no seu aspecto físico e humano. Os grupos escolares mineiros, segundo legisladores da época, teriam por finalidades realizar:

[...] pela divisão do trabalho o melhor esforço dos professores, a sistematização inteligente do programa de ensino, a organização do horário com o tempo rigorosamente delimitado a cada disciplina; os cuidados relativos à higiene das escolas e à efetiva frequência, a fiscalização técnica e os estímulos aos bons professores, tais são as medidas postas em prática pela reforma de que se trata (MINAS GERAIS, Mensagem do presidente do Estado, 1909, p.43).

A idéia de se instituir os grupos escolares tinha por objetivo, entre outros, obter um maior controle – racionalização e padronização do trabalho. Sendo ainda possibilitado o atendimento a um número maior de alunos ao mesmo tempo. Pode-se deduzir que já estava presente, neste formato de organização escolar, uma idéia preliminar de *educação popular* (cf. Souza, 1998).

Todavia, em Minas Gerais, eles deveriam ser criados apenas nas cidades, vilas e sede dos distritos que tivessem, no mínimo, 100 casas. Além disso, a legislação dizia que também seriam requisitos essenciais:

- a) a existência de 200 crianças, pelo menos, em idade escolar;
- b) Prédio de propriedade do Estado, com o número de salas exigidos no art. 180, n. 3, deste regulamento.
- c) A primeira instalação dos grupos verificar-se-á com o encerramento da matrícula e posse do diretor, no dia e hora determinados pelo Secretário do Interior. (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto n. 3191, 1911, p. 215).

Em Minas Gerais, os projetos arquitetônicos dos grupos escolares foram apresentados pelo engenheiro José Dantas, que procurou obedecer as condições de higiene e pedagógicas. Desse modo, a partir da primeira década de noventa, o governo mineiro passou a tentar regular e fiscalizar a construção dos edifícios escolares mineiros quando estabeleceu que “[...] para a edificação dos prédios escolares o governo fornecerá os tipos arquitetônicos, em desenhos que compreenderão as plantas detalhadas

⁵ Souza (1998) analisa o processo de implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, entre o período de 1890 e 1910. Seu trabalho permite, para a historiografia brasileira e particularmente para a História da Educação, novas incursões sobre a história das instituições escolares.

⁶ Acerca da implantação das denominadas *escolas graduadas* européias, sugerimos consultar Viñao Frago (1990).

correspondentes.” (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto n. 1960, 1906, art. 49, p. 162).

O modelo arquitetônico projetado para os grupos escolares se fazia vigilante aos que adentravam o seu interior, assim como se fazia presente pela imponência do seu prédio na visão externa de quem circulava pela sua vizinhança. Melhor esclarecendo, sua forma de organização ia além do espaço escolar, ela objetivava a (re)organização da própria sociedade como um todo. A *imponente e monumental* presença dos prédios dos grupos escolares educava o olhar dos indivíduos na medida em que poderiam ser identificados como uma *ação modernizadora* do Estado (Faria Filho, 1996; Vidal, 2005).

Ao encontro do que sinaliza Gutiérrez Pérez (1998), geralmente as normativas de construção dos edifícios escolares agregam recomendações quanto aos critérios gerais, aos critérios estéticos, aos funcionais e aos construtivos. Especificamente em se tratando dos grupos escolares mineiros, foi possível identificar nas mensagens dos presidentes mineiros e, sobretudo na legislação da época, tais pressupostos normativos de construção.

Quanto às recomendações que dizem respeito aos critérios gerais, elas estavam relacionadas à localização do edifício do grupo escolar na cidade e com a questão da economia construtiva. Para a construção de qualquer edifício escolar – ou para a do grupo escolar, em particular – a legislação dizia que ela deveria estar: “a) fora do alinhamento das ruas e praças; b) inteiramente isolados de qualquer outro edifício; c) em terreno seco e permeável; d) numa área, mínima, de 1000 metros quadrados” (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto n.º. 3191, 1911, p. 216). Além desses critérios, “[...] nos prédios escolares, cuja edificação se fará de conformidade com os tipos arquitetônicos aprovados pelo Secretario do Interior, o edifício principal será construído com a fachada voltada para o nascente [...]” (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto n.º. 3191, 1911, art. 180, p. 218).

A determinação de que o edifício escolar deveria ser exposto ao nascente pode ser respondida com os argumentos apresentados por Machado *et al.* (1978). Essa posição do edifício era julgada mais conveniente porque assim se evitava o intenso calor do verão, o excessivo frio do inverno e os perniciosos ventos ocidentais; o que não aconteceria se o edifício se voltasse para algum dos outros pontos cardeais. Também era conveniente que fosse rodeado de um jardim. Circunstância essa que tornaria agradável a atmosfera da escola quase sempre *viciada* quando encerra grande número de meninos em estreito e pouco espaço ventilado. O edifício deveria ser espaçoso para que o professor e alunos pudessem realizar nele um ensaio para o convívio em uma nova sociedade.

Quanto aos critérios estéticos, a legislação mineira propôs o material de acabamento e previa que os projetos arquitetônicos seriam fornecidos pelo Governo mediante “[...] desenhos que compreenderão as plantas detalhadas correspondentes” (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto n.º 1960, 1906, p.162). Vago (2000) afirma que, no caso da cidade de Belo Horizonte, nas primeiras duas décadas do século XX, já era possível identificar diferenciações entre os projetos arquitetônicos dos grupos escolares. Segundo suas palavras, a construção dos grupos escolares das áreas periféricas onde os moradores eram pobres, “[...] nem de longe lembrava a suntuosidade prevista para os prédios do

centro da cidade.” (VAGO, 2000, p.125). No Rio de Janeiro, quanto ao estilo arquitetônico, Buffa e Pinto (2002, p. 46) mencionam que “[...] o conceito que norteava os projetos baseava-se nos preceitos neoclássicos evidenciando sempre a conveniência e a economia.” No caso do Paraná, Bencostta (2005, p. 110) afirma que, no projeto arquitetônico do primeiro Grupo escolar (Dr. Xavier da Silva), a “[...] sua fachada é ornamentada por um conjunto de elementos decorativos semineoclássicos (ecléctico), contendo em destaque, um medalhão [...]”.

Além do que é mencionado por Vago (2000) e com base em evidência empírica, identificamos que grupos escolares que foram construídos em cidades localizadas em distintas regiões mineiras também possuíam estilo arquitetônico diferenciado. Com tais evidências, cabe-nos suscitar algumas perguntas. Em decorrência dos diferentes governos mineiros, os projetos arquitetônicos previstos para os grupos escolares foram alterados ao longo da primeira metade do século XX? Quais os critérios que foram alterados? Além dos argumentos *conveniência e economia* do Estado, outros foram utilizados para justificar as alterações dos projetos?

O estilo neoclássico, majoritariamente utilizado na construção dos grupos escolares em diferentes lugares, remonta à antiguidade greco-romana e, no Brasil, ele foi bastante utilizado no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Representou um retorno ao *cardápio* estilístico da arquitetura clássica que consistia na utilização de colunas, frontões de templos, dornos, alas laterais, simetria, uso de telhado com telhas francesas, escadarias monumentais, utilização do mármore, uso de estátuas, cornijas, arcos e utilização de jardins e fontes (Strickland, 2003).

E, em atendimento às recomendações funcionais, os espaços deveriam estar divididos em:

- 1°. *As varandas, construídas do lado oposto a fachada, com separação para os dois sexos, ligando o edifício às dependências do número seguinte;*
- 2°. *Gabinetes, com aparelhos sanitários, dois no mínimo para cada escola, water closets e mictórios de porcelana, mármore, ardósia ou ferro esmaltado; lavabos correspondentes;*
- 3°. *Nos grupos: um salão para museu e biblioteca; um gabinete para o diretor e que sirva ao mesmo tempo de sala de visitas; um salão para trabalhos manuais, sala de aulas, de 4 a 12* (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto n°. 3191, 1911, p.216).

Tais recomendações buscavam atender critérios pedagógicos e sociais. No caso das salas de aulas, elas deveriam atender a quantidade, o sexo e a idade dos alunos, por exemplo. Quanto ao sexo, a simetria arquitetônica previa duas alas, uma de salas de aula masculina e outra feminina. Não somente os espaços internos à escola eram regulados e diferenciados entre meninos e meninas, mas era comum, na legislação da época, encontrar-se diferenciação do perímetro escolar destinado aos dois sexos⁷.

⁷ Geralmente existiam artigos na legislação especificando que a distância entre a casa e a escola deveria ser “[...] um e meio quilômetro de raio para o sexo masculino, e de meio quilômetro de raio para o feminino, sendo o centro a escola pública, estadual ou municipal” (MINAS GERAIS, Decreto n° 1.348, 1900, art.7°, parágrafo único, p. 28).

Na legislação dos grupos escolares se encontra uma orientação que, de certa maneira, pode ser reconhecida como uma característica de *escola mista*, ainda que não necessariamente se constituísse em co-educação. A existência da diferenciação das alas por sexo pode sinalizar algumas polêmicas que existiam na época. Uma delas se refere à diversidade de tipos de escolas que existiam concomitantemente aos grupos escolares. Sobre isso, referimo-nos especificamente a também permanência de escolas masculinas e escolas femininas. Nesse sentido, ainda que mais econômico e pedagogicamente inovador, o projeto arquitetônico dos grupos escolares não poderia transpor certas *tradições educacionais*. Nesse caso, nos parece que reformadores se encontravam diante de um grande dilema: como educar as meninas conforme as novas exigências sem sucumbir às condições de gênero e de família historicamente instituídas?

Esse questionamento foi balizador dos diferentes critérios legais a partir da segunda metade do século XIX e, segundo legislação destinada aos grupos escolares, muitos sobreviveram à passagem do século (Faria Filho, 1996; Vago, 2000; Durães, 2002). As respostas que eram dadas encerravam não somente concepções contraditórias, mas, sobretudo, ambíguas. Aos olhos de alguns segmentos da sociedade – sobretudo a Igreja Católica –, relativamente à problemática da convivência de meninos e meninas em um mesmo espaço físico, demandavam do diretor e dos professores uma constante vigilância. Na proporção do surgimento de novas polêmicas foram surgindo regulamentações restringindo os espaços que cada sexo deveria ocupar ou, ainda, defesas e prescrições legais sugerindo paredes, alas e pátios de recreio diferenciados⁸.

Quanto à segregação espacial dos sexos, ao encontro da análise realizada por Foucault (1997), argumentamos que, ao separar os meninos e meninas em duas alas na construção arquitetônica, ocorria um fato que pode ser denominado de *pedagogização do sexo da criança*. Ou seja, partindo desse argumento, caberia aos grupos escolares um maior controle dos corpos infantis na medida em que:

[...] quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, se indevida, ao mesmo tempo natural e contra a natureza, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais: as crianças são definidas como seres sexuais liminares, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação: os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual, precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...] (Foucault, 1997, p. 99).

Quanto à idade, podemos relacioná-la a alguns aspectos. Em se tratando do sexo da criança, a idade era analisada sob a perspectiva de esta corresponder ao período mais *apropriado* para que ambos os sexos pudessem compartilhar uma única sala de aula.

⁸ Somando-se a esses critérios, segundo a legislação, o espaço escolar só poderia ser compartilhado entre os sexos até quando os meninos alcançassem certa faixa etária. A exemplo, a partir de 1883 até a legislação do último ano do século XIX, entrou em vigor a permissão da idade de dez anos para os meninos estudarem nos mesmos espaços das meninas (MINAS GERAIS, Regulamento nº 100, 1883; MINAS GERAIS, Decreto nº 1.348, 1900).

Todavia, diferentes prescrições legais demonstram incertezas e ambigüidades sobre o fim da infância e o início da adolescência (cf. Durães, 2002). Ou seja, embora a infância estivesse associada à idéia de inocência, a grande dúvida pairava com relação ao tempo de sua duração. Isso suscitava a dúvida, e não menos uma outra polêmica, em torno da condição ou não de *corpos dessexualizados* e *seres inocentes* na escola primária. No mais, a partir de qual idade/período a criança deixaria de pensar-se como tal e começaria a se interessar pelo sexo oposto?

Além desse aspecto, ainda com relação à idade, as recomendações funcionais previam a divisão ou agrupamento dos alunos e alunas segundo desenvolvimento individual de cada um, em atendimento aos preceitos das teorias psicológicas e pedagógicas (Hamilton, 1989; Warde, 1999). Aspecto esse que particularmente trataremos no próximo tópico.

Além dessas recomendações funcionais destinadas aos alunos e alunas, na construção do grupo escolar havia um espaço específico para o diretor da escola. Figura esta que, como nos sugere Viñao Frago (2005, p. 43), aparece como agente último da hierarquia administrativa do Estado. Segundo a arquitetura dos grupos escolares, a localização da sala da direção está na centralidade do edifício e guarda proximidade da porta e do vestíbulo de entrada. Tais condições permitem não somente controlar as práticas de alunos e professores, mas também a entrada e saída de pessoas. O diretor passa a ocupar espacialmente um lugar que lhe permite estar de *prontidão* e de *vigília* sempre. Assim, a sala do diretor representa mais do que um espaço físico, representa um campo simbólico de luta. Nessa perspectiva, tais considerações nos apontam para o que Foucault denominou de *olhar panóptico*, ou seja, “[...] um olhar sem rosto que transforma todo o corpo social em um campo de percepção.” (FOUCAULT, 2002, p. 176). Donde se deduz que os diferentes espaços refletiam simbolicamente os lugares sociais e, sobretudo, a hierarquia dos indivíduos que participavam da comunidade escolar. Especialmente nesse caso, “[...] há silêncios que significam e dizem, que falam por si só.” (Viñao Frago, 2005, p. 23).

Além desses ambientes, estava previsto um pátio interno no grupo escolar, cuja existência atendia a diferentes finalidades. Era onde ocorriam diferentes atividades festivas da escola. Também era o lugar de lazer e de encontro durante os intervalos de aula. Por último, por ser central, estrategicamente era também um lugar de vigilância. Uma vez no pátio, durante os intervalos, os alunos e alunas estavam *confinados* e *sob controle* dos professores e da direção escolar. Além disso, ele também permitia, ao *olhar vigilante* dos que passavam, o monitoramento das práticas pedagógicas que aconteciam no interior das salas de aula, uma vez que todas as suas portas abriam em direção ao pátio. Mais uma vez, a distribuição espacial das salas, pátio interno, banheiros, porões, entre outros, permitiam um olhar panóptico.

Por último, as recomendações construtivas eram da ordem de determinação da altura dos espaços, da cobertura do piso, da dimensão das salas, da dimensão das portas e janelas, da ventilação, da luminosidade, do isolamento térmico e da acústica. Sobre isso, a legislação prescrevia, quer seja para os edifícios escolares e/ou para os grupos escolares, que a construção deveria obedecer aos seguintes critérios:

Art. 181. Todos os edificios escolares deverão ter, pelo menos, 60 centímetros de porão estanque e arejado.

Parágrafo único. Si o terreno for úmido, o porão, argumentado de 50 centímetros, será impermeabilizado.

Art. 182. As salas escolares, iluminadas bilateralmente, assoalhadas de madeira, forradas e guarneçadas no teto de estuque, taboas, esteira ou pano, terão as seguintes dimensões: de altura, 5 metros; de largura, 7 metros; de comprimento, 9 metros.

Art. 183. As janelas das salas escolares, abrindo para o norte e para o sul, 90 centímetros de assoalho, 5 de cada lado, medirão: de comprimento, 3 metros precisos; de largura, 1,20.

Art. 184. É vedado, nos edificios escolares, o emprego de vidraças fixas e de coberturas metálicas (MINAS GERAIS, Regulamento do Decreto nº 3191, 1911, p. 216-8).

A construção do prédio do grupo escolar ratificava, entre outras características, aquelas que diziam respeito à política de higienização da cidade. Ele deveria ser construído de modo a respeitar as condições de asseio, iluminação, ventilação, localização da técnica de construção e do número de alunos que ocupariam cada metro quadrado entro do espaço.

O controle dos tempos nos grupos escolares

São muitos os sujeitos que participam da organização escolar. Ali estão envolvidos os(as) alunos(as), professores(as), administração, inspetores(as) escolares, famílias, entre outros. Em uma primeira instância, o tempo escolar é institucional, impessoal e uniforme. Todavia, em relação ao conceito de *tempo escolar* deve-se levar em consideração a coexistência de outros diferentes tempos. Devido a esse fato, o tempo escolar é organizado e vivido por muitos sujeitos que possuem diferentes tempos sociais. Nesse sentido, o tempo escolar é individual e coletivo, pessoal e institucional. Em síntese, “[...] o tempo escolar é uma construção social historicamente cambiante, um produto cultural que implica em determinada vivência ou experiência temporal” (Viñao Frago, 2000, p. 105). Segundo Faria Filho (2000, p. 17), “[...] as mudanças ocorridas nas formas de organização e utilização do tempo escolar [...] guardam estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos.”

Nesse período, o Governo Mineiro valeu-se de estratégias para demarcar os comportamentos que caberiam aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – especialmente aos professores e diretor. Em se tratando dos professores eles deveriam, por exemplo, definir o conteúdo a ser ensinado – mediante delimitação do currículo –; definir o processo de ensino e aprendizagem – por exemplo, se por meio de manuais ou não. Tais prescrições que já vinham sendo demarcadas legalmente desde o século XIX intensificam o controle do trabalho e, na relação com este, do tempo destinado à docência.

Em Minas Gerais, a recomendação de um *Programa de Ensino Primário* por parte do Governo Mineiro pode ser explicada como decorrente de alguns motivos. Primeiro, em decorrência da expansão e de algumas modificações das relações capitalistas, em especial a introdução de maquinaria, seria necessário aumentar a quantidade do conteúdo

de ensino, bem como torná-lo mais específico. Por sua vez, tal demanda concorreu para uma modificação no tempo escolar.

Ademais, o programa guardava estreita relação com a temporalidade do desenvolvimento humano e, sobretudo, infantil. Nesse sentido, é impossível desconsiderar que a introdução dos princípios da Psicologia e da Pedagogia tenham influenciado a passagem do mundo verbal e dos conhecimentos do adulto para a relação mais estreita com o mundo da experiência e o tempo da infância. O reconhecimento dessa diferenciação permitiu a introdução dos princípios de seqüência e coerência pelo currículo escolar e, concomitantemente, a divisão das crianças em *classes* e *séries* (HAMILTON, 1989, p. 6). Através das *classes* poder-se-ia considerar a faixa etária e adequar as atividades às particularidades dos corpos infantis.

Segundo Hamilton (1989, 1995), a introdução das classes se deu gradativamente mediante ocorrência de três etapas pedagógicas que variavam de acordo com os métodos de ensino. No início da escolarização, o ensino ocorria a partir do método individual⁹; em seguida, passou a ter um grupo de aprendizes, conforme previa o método mútuo ou lancasteriano¹⁰; e, por último, através do método simultâneo¹¹, as diferenças individuais passaram a ter significado para a prática pedagógica. Nessa medida, a discussão em torno dos métodos tinha em vista contemplar a racionalização do tempo dispensado seja em relação ao maior número de alunos(as), seja relativamente à extensão e à complexidade do conhecimento.

No Decreto nº 1.947 de 30 de setembro de 1906, dirigido aos grupos escolares mineiros, encontrava-se inserido, junto ao Programa de Ensino Primário, um calendário semanal de aulas para os quatro anos de curso. Nele estava previsto que as aulas diárias seriam sem intervalos e que ocorreriam de segunda a sábado. O fato de a aula ocorrer ininterruptamente veio ratificar a existência de um *tempo único*, ao contrário do ensino em dois turnos que tendia a ocorrer até então. Quanto ao horário diário das aulas, conforme legislação, os três primeiros anos deveriam iniciar suas atividades às 10 horas e terminá-las às 14 horas e o quarto ano teria uma hora mais, ou seja, terminaria às 15 horas. Todavia, tal imposição passou a requerer das famílias alteração dos seus hábitos, inclusive a necessidade de alterar o horário do almoço, visto que habitualmente as pessoas almoçavam entre as 9 e 10 horas da manhã. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), a

⁹ Segundo Carderera (1886, p.113), “[...] consiste substancialmente este método em ir tomando la lección y enseñando a leer, escribir, contar y doctrina cristiana a cada uno de por sí y con separación, por mas que los niños todos de la escuela permanezcan reunidos en un mismo local.” Em resumo, o método individual ocorre quando cada aluno ou aluna recebe diretamente do professor ou professora as explicações.

¹⁰ O método mútuo consistia na utilização que o(a) professor(a) fazia de monitores. Ele(a) identificava os *mais fortes* e incumbia-os de dirigir exercícios, recompensar e punir os *mais fracos*. Tal método era considerado *inadequado* quando os monitores não tinham experiência e quando muitos deles ensinavam ao mesmo tempo. Além disso, fazia com que os(as) professores(as) ficassem “fora do seu papel de ensinar” (MOURÃO, 1959, p.39). Acerca da utilização do método mútuo ou monitorial na escola elementar no século XIX, conferir a publicação organizada por Bastos e Faria Filho (1999).

¹¹ Na explicação dada por Mourão (1959, p.19, grifos do autor), “[...] no ensino simultâneo, a classe é dividida em grupos ou divisões e estas vêm completas para ler; todos aproveitam; quando uma divisão não está lendo, está fazendo outra coisa com os seus *decuriões* ou primeiros da mesa; são fáceis as comparações e há emulação para os primeiros lugares.” Para Faria Filho (2000, p.142), a introdução desse método aconteceu mediante a produção de materiais didático-pedagógicos – por exemplo, livros, cadernos, quadro-negro e outros.

imposição de um tempo escolar diferente de alguns tempos sociais provocou resistências por parte da população mineira, aspecto este que pode ser confirmado por meio da baixa frequência das crianças.

Geralmente as matérias tinham a duração de 25 minutos e variavam quanto ao número de vezes que deveriam ser ofertadas semanalmente. Todavia, para canto estavam destinados dois períodos diários de 10 minutos cada e deveriam ocorrer todos os seis dias escolares. As matérias previstas para os quatro anos escolares eram: Leitura; Escrita; Aritmética; Língua Pátria; Geografia; História do Brasil; História Natural, Higiene e Física; Instrução Moral e Cívica; e Trabalhos. Além dessas, a partir do terceiro ano passaram a ser ofertadas também Geometria e Desenho.

Como mencionamos anteriormente, em decorrência do reconhecimento das etapas psicológicas e pedagógicas, o decreto deixou claro que existia uma seqüência na execução das aulas. Nesse sentido, a legislação sobre a instrução pública passou a apresentar uma hierarquia de ensino dos conteúdos que partia do mais simples ao mais complexo e do concreto ao abstrato. Por exemplo, como mencionado na legislação, o ensino da leitura deveria ocorrer “[...] partindo das sílabas fáceis para as mais complicadas, até percorrer-se todo o silabário da língua, ter-se-á preparado o aluno para as lições de leitura do 2º semestre” (MINAS GERAIS, Decreto nº 1947, 1906, p. 22).

Ademais, no calendário semanal, havia a tendência de um número maior de aulas destinado à Leitura, Escrita e à Aritmética se comparado àqueles destinados ao ensino de Geografia ou História do Brasil, por exemplo, sobretudo nos dois primeiros anos. No quarto ano, com exceção de Instrução Moral e Cívica e História Natural Física y Higiene, que correspondiam a duas aulas semanais cada uma, a maioria das matérias tendia a ter a quantidade de aulas com uma diferença muito pequena entre elas. Tal distribuição das matérias vai ao encontro do período de alfabetização e daquilo que mencionávamos anteriormente quanto à hierarquia do conhecimento. Além do mais, a quantidade de vezes que a matéria está prevista para cada semana representa o seu grau de importância e, na relação, a quantidade de conteúdo previsto para ela. Assim, os quadros de horários das disciplinas que se encontravam na legislação mineira correspondiam, sobretudo, aos diferentes valores sociais que cada conteúdo escolar representava naquele determinado momento histórico.

Ademais, o controle do tempo pelo Estado se fazia presente nas determinações do período de aulas, de férias, recessos, entre outros. A exemplo disso, os presidentes de Minas Gerais expediam comunicados com o seguinte conteúdo:

O Presidente do Estado de Minas Gerais, atendendo a que a 7 de setembro próximo se realizarão na Capital da Republica as festas do centenário da Independência do Brasil e tendo em consideração o desejo manifestado pelo professor mineiro de comparecer aquelas solenidades, resolve de acordo com o Regulamento Geral da Instrução, transferir par a primeira quinzena mês as férias escolares da 2º quinzena de junho, apenas no corrente ano.

*Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte, 8 de junho de 1922.
Artur da Silva (MINAS GERAIS, Decreto nº 6108, 08 de junho de 1922).*

Em suma, a reorganização da estrutura educacional direcionada pela imposição de novos horários, diferentes hábitos e posturas, nos levam a acreditar que, em linhas gerais, a imposição dos princípios decorrentes das ciências da educação e/ou do pensamento higienista teve a sua trajetória delineada por conflitos e resistências por parte da população.

Em conseqüência: um corpo educado (?)

As estratégias que visavam controlar os diferentes espaços e os tempos tinham como finalidade primeira disciplinar e higienizar os corpos infantis dentro da escola e, sobretudo, fora dela (Carvalho, 1997; Vago, 2000). Nessa perspectiva, o conteúdo educativo com tal finalidade se encontrava presente nas prescrições legais do cargo do diretor, no exercício docente, nos usos dos espaços e tempos, na metodologia e nas matérias escolares, por exemplo.

Conforme prescrições metodológicas, os corpos das crianças deveriam ser educados mediante intervenção científica e consciente quanto aos usos dos parques e jardins e dos primeiros contatos com os instrumentos de escrita, por exemplo. Contudo, é possível reconhecer que a legislação educacional tinha em vista muitas finalidades. A legislação também *pedagogicamente* pretendia regular os saberes e responsabilidades docentes. Ao encontro desses argumentos, o Programa de Ensino Primário vinha com as seguintes instruções para o desenvolvimento da Escrita:

I. Não se permita que as crianças fiquem entregues a si mesmas, ao traçarem as primeiras letras, devem ter a mão educada no modo de pegar a pena e manejá-la de acordo com tipo de letra adotado. II. No primeiro semestre desta disciplina, os alunos usarão ardósia ou lapis e papel, em vez de pena, porque assim vencerão melhor as dificuldades mecânicas da primeira aprendizagem (MINAS GERAIS, Decreto n° 1947, 1906, p.107).

Quanto aos conteúdos escolares, confirmamos a tendência de eles não serem diferenciados entre os sexos, aspecto este também identificado por Souza (1998, p. 172) nos grupos escolares paulistas. Todavia, também confirmando o que ocorrera em São Paulo, havia uma exceção com relação aos Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos. Nessas matérias, o Programa de Ensino de Minas Gerais propunha que às meninas deveriam estar direcionadas a reprodução dos trabalhos domésticos e a realização de atividades físicas, mas amenas e à sombra (Vago, 1999). E, além das normas e conteúdos previstos, havia a seguinte recomendação para a matéria Exercícios Físicos:

Não se descuide desta parte da educação das crianças na escola, porque dela depende o desenvolvimento físico dos futuros cidadãos, muitos dos quais não terão em suas casas os meios e ocasião dos exercícios que a escola lhes pode proporcionar (MINAS GERAIS, Decreto n° 1947, 1906, p. 111).

Além dos pressupostos mencionados anteriormente, também se encontrava presente nos conteúdos escolares a propagação de práticas de higiene pessoal que

objetivavam fazer com que as crianças reconhecessem a necessidade do banho e do asseio do vestuário ou dos cuidados com os dentes, com o cabelo e com as mãos, por exemplo. Tais conteúdos ensinados por meio do ensino de História Natural, Física e Higiene (MINAS GERAIS, Decreto n.º. 1947, 1906, p. 118, 127).

Atrelados à questão do poder simbólico dos *prédios republicanos*, expandiam-se os ideais de urbanização e também de combate às doenças que proliferavam na cidade. Costa (1979) argumenta que a medicina social sempre esteve ligada à idéia de que a cidade causa a doença, em função da desordem. Neste período de urbanização, muitas epidemias assolaram a população, o que, em certa medida, *forçava* o Estado a investir no controle e disseminação destas. Sobre esse aspecto, tomamos como exemplo a seguinte mensagem:

A epidemia da varíola, que, durante todo esse ano assolou a cidade do Rio de Janeiro, fazendo avultado número de vítimas, irradiou-se para vários pontos do nosso Estado, tendo rompido com intensidade em diversos municípios, obrigando o Governo a tomar, de acordo com as municipalidades, prontas providências e a fazer despesas que excederam as previsões orçamentárias (MINAS GERAIS, Mensagem do presidente, 1909).

Por um lado, o ensino nos grupos escolares procurava eliminar as enfermidades que ocorriam na cidade, todavia, por outro, ele era afetado por elas. Desse modo, como nos relatam os presidentes mineiros, em diferentes momentos as portas dos grupos escolares tiveram que ser fechadas. A exemplo, uma mensagem nos diz que:

[prédios escolares] Funcionaram no Estado, em 1914, 122 grupos escolares. Se, como é natural, sofreram alguns deles as conseqüências de ligeiras epidemias reinantes nas localidades, e de causas diversas, que ocasionaram depressão na matrícula e freqüência, pode-se afirmar que do funcionamento desses estabelecimentos, em geral, resultaram, a bem da instrução, incalculáveis benefícios. [...] havia criados, até o fim de abril último, nada menos de 164 grupos, alguns dos quais foram já instalados e outros em breve o serão, apenas concluídos os respectivos prédios (MINAS GERAIS, Mensagem do presidente, 1915).

O papel principal desempenhado pela cultura escolar que passou a ser proposta se pautava na eliminação das atitudes consideradas como *viciosas* que poderiam provocar moléstias e epidemias. Assim, a inculcação de hábitos salutareos pretendia resguardar os corpos dos futuros cidadãos e trabalhadores.

Caberia à escola *vigiar, controlar, punir e modelar* os comportamentos infantis que fugissem às regras determinadas como *normais*, e esperadas de uma criança. À escola caberia corrigir os *maus hábitos*, inculcar a sua forma de controle e tentar fazê-los *corpos dóceis*.

Considerações finais

Uma multiplicidade de circunstâncias começou a desencadear algumas mudanças substanciais nas duas primeiras décadas republicanas na sociedade mineira. De um lado,

o nascimento de uma sociedade capitalista representada pelo projeto republicano liberal e pela aliança com o segmento social médico e, de outro, a modificação e expansão das cidades. Embora com pressupostos distintos, e algumas vezes contraditórios, tais mudanças convergiam na intenção de modificar as condutas e os hábitos ensinados no interior das escolas e no interior das famílias.

Refletir sobre o projeto de implantação dos grupos escolares em Minas Gerais na primeira década do século XX nos permitiu estabelecer algumas relações entre critérios pedagógicos, arquitetônicos e sociais. Possibilitou vincular a existência de diferentes concepções e materialidades de tempo, espaço e corpo.

Concluimos que, por um lado, a reforma educacional incorporada com a construção dos grupos escolares em Minas Gerais veio marcada pela necessidade da formação do *novo* homem, sendo a escola considerada como local legítimo para a formação de um homem *dócil e bom* trabalhador. Todavia, por outro, diferentes espaços e tempos individuais e coletivos contrariavam e, conseqüentemente, impediam a concretização dos novos ideais sociais e escolares.

Nesse sentido, os grupos escolares exerceram uma função ímpar, foram produtores e reprodutores de novos valores e condutas sociais.

Referências

ARROYO, Miguel. *Mestre, educador, trabalhador - organização do trabalho e profissionalização*. 1986. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. Belo Horizonte, 1986.

BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano. *A escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BENCOSTTA, Marcus Levy. *Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-140.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas - 1893/1971*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

CARDERERA, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. 3.ed. Madrid: Libreria de D. Gregorio Hernando, 1886. 4 tomos.

CARVALHO, Marta M. Chagas. *Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, Jurandir Freire. *Danação da norma - ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução de: J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DURÃES, Sarah Jane. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. São Paulo: PUC, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte- 1906/1918*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1996.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

_____; VIDAL, Diana. *Os espaços e os tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*, 2000. (Impresso).

FOUCAULT, Michel. Trad. de: Roberto Machado. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

_____. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Trad. de: Raquel Ramallete. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosário. *La estética del espacio escolar – estudio de caso*. Barcelona: Oikostau, 1998.

HAMILTON, David. *Towards of theory of schooling*. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

_____. *Learning about education – an unfinished curriculum*. Philadelphia: The Falmer Press, 1995.

MACHADO, Roberto et al. *Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MINAS GERAIS, *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1883. Regulamento nº. 100, 1883.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1900. Decreto nº 1.348 de 08-01-1900.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1906. Lei nº 439 de 28-09-1906.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1906. Decreto nº 1.947 de 30-09-1906.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1906. Decreto nº 1.960 de 16-12-1906.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1906. Regulamento do Decreto nº 1960, 16-12-1906.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1911. Decreto nº 3.191 de 09-06-1911.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1911. Regulamento do Decreto nº 3191, 1911.

_____. *Coleção das Leis e Decretos da Província*, 1911. Decreto nº.6108, 08 de junho de 1922.

_____. *Mensagem 1909*. Disponível em: <www.crl.uchicago.edu/info/brazil/pindex.htm>. Acesso em 20 de abril de 2007.

_____. *Mensagem 1915*. Disponível em: <www.crl.uchicago.edu/info/brazil/pindex.htm>. Acesso em 20 de abril de 2007.

MOURÃO, Paulo Krüger. *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STRICKLAND, Carol. *Arquitetura comentada*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 30-51, Ago. 1999.

_____. Cultura Escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). *Educar*, Curitiba, n. 16, p.121-135, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade & Educação*. Rio de Janeiro, ano V, v.7, p. 93-110, 2000.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.

_____. *Innovación y racionalidad científica – la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal Universitaria, 1990.

VINCENT, Guy et al. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Tradução de Valdeniza Barra, Vera Silva e Diana Vidal. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WARDE, Mírian Jorge. Por uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.289-310.

Recebido em março de 2008

Aprovado em junho de 2008