

Cláudio Lúcio Fonseca

**ARQUITETURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
NAS REFORMAS EDUCACIONAIS MINEIRAS
(1892-1930)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientador: Luciano M. de Faria Filho.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2004

AGRADECIMENTOS

(Na ordem cronológica dos acontecimentos)

A Deus, pai de todos nós;

Aos meus pais, Luiz Fonseca e Yoga Sangiorgi Fonseca, sabendo que, lá de cima, continuam me guiando e, orgulhosos, torcendo por mim;

Aos meus filhos, pelo que têm sido para mim e pelo incentivo;

A Naíse Marques Furtado, da biblioteca central da UFMG, pela solicitude e empenho com que me atendeu na primeira consulta relativa a este trabalho. Sem dúvida, foi um estímulo inicial do qual nunca me esqueci;

Ao Prof. Luiz Alberto de Oliveira, que, como coordenador da pós-graduação, tão atenciosamente recebeu a mim e a cada um dos demais candidatos;

Ao colega e amigo Irlen Antônio, pelas “dicas” e sugestões ao ainda candidato;

Ao professor, orientador e amigo Luciano Mendes de Faria Filho, pela maneira cortês e simpática com que acolheu o “projeto” inicial do então candidato, maneira que se estendeu ao longo do curso;

À colega e amiga Cecília Vieira do Nascimento, que, com seu carinho e com sua amizade, fez com que o “tio” se sentisse incluído naquele grupo de jovens;

Aos outros colegas, que, com seu apreço e estima, endossaram essa inclusão;

Ao pessoal da secretaria do mestrado, que assinou embaixo;

À sorte que tive de encontrar essas pessoas.

RESUMO

Esta dissertação trata da arquitetura das escolas públicas primárias de Belo Horizonte, projetadas e/ou construídas de acordo com as reformas educacionais mineiras implantadas no período que vai de 1892, quando foi instituída a Reforma Afonso Pena, até 1930, último ano do governo de Antônio Carlos, no qual se instituiu a Reforma Francisco Campos. Baseada em plantas arquitetônicas, fotografias, documentos oficiais e documentos das próprias escolas, além de notícias de jornais, este trabalho analisa, identifica e caracteriza essas escolas enquanto *lugares*, bem como as representações políticas, sociais e ideológicas codificadas através da sua arquitetura. Comparando as escolas construídas no governo de Antônio Carlos com aquelas construídas nos governos anteriores, a dissertação estuda as primeiras enquanto memória construída e preservada, e também como instrumentos de propaganda daquele governo na área da educação. As escolas eram lugares com os quais diretoras e professoras se deixavam envolver fortemente, tanto profissional quanto emocionalmente. Para os alunos, se eventualmente as escolas eram lugares de lazer e recreação, eram também lugares de disciplinamento. Arquitetonicamente, houve mais continuidades que rupturas. A principal ruptura se deu nas fachadas ao passo que a continuidade se observa nas plantas, as quais, a despeito das inovações pedagógicas acontecidas, mantiveram basicamente os mesmos traços das plantas criadas em 1910.

Palavras-chave

Arquitetura escolar – Construções escolares – Prédios escolares – Espaços escolares
– Reformas educacionais mineiras – Panoptismo.

ABSTRACT

This dissertation deals with the architecture found in the public elementary schools in Belo Horizonte, projected and/or constructed in accordance with educational reforms of the state of Minas Gerais implanted during the period beginning in 1892, when the Afonso Pena Reform was created, until 1930, the last year in which Antonio Carlos was the governor of Minas Gerais, during which the Francisco Campos reform was instituted. This is based on architectural blueprints, photographs, official documents and documents of the schools themselves, besides newspapers articles, this paper analyses, identifies and characterizes these schools, as places as well as political, social and ideological representations as seen through their architecture. Comparing the schools built during Antonio Carlos' term as governor with those built during previous administrations, the dissertation studies the first ones as to formed and preserved recollection and also as propaganda instruments of those administrations in reference to education. The schools were places where headmasters and teachers were intensely involved, both professionally and emotionally. For the students, if eventually the schools became places of leisure and recreation, they were also places of discipline. Architecturally there was more continuity than interruption. The principal change could be seen in the fronts of the buildings as the continuity could be observed in the blueprints, which, although there were teaching innovations, basically kept the same features as the blueprints from 1910.

Key words

School architecture – School constructions – School buildings – School spaces – Educational reforms in the state of Minas Gerais – Panoptism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

A ARQUITETURA ESCOLAR E AS REFORMAS DE 1892 A 1924

1.1 A Escola na República.....	23
1.2 A Reforma Afonso Pena (1892).....	25
1.3 Nova capital, nova escola.....	29
1.4 A Reforma Silviano Brandão (1899).....	31
1.5 O relatório do Inspetor Estevam de Oliveira (1902)	32
1.6 A Reforma João Pinheiro (1906).....	36
1.6.1 Os grupos escolares.....	36
1.6.2 O grupo escolar e a organização capitalista da escola.....	37
1.6.3 Os edifícios escolares: as escolas-tipo.....	42
1.6.4 1º, 2º e 3º grupos escolares da Capital.....	56
1.7 A Reforma Bueno Brandão (1911).....	62
1.7.1 Novas escolas-tipo.....	62
1.7.2 O novo prédio do 1º. grupo da Capital.....	70
1.7.3 4º, 5º, 6º e 7º grupos escolares da Capital	79
1.8 O 8º. grupo escolar da Capital.....	91
1.9 A Reforma Olegário Maciel (1924).....	95
1.9.1 O decreto 6655.....	95
1.9.2 Os grupos escolares Olegário Maciel e Pedro II e as escolas Sandoval de Azevedo e Flávio dos Santos.....	97

CAPÍTULO 2

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A ARQUITETURA ESCOLAR

2.1 O Brasil nos anos vinte.....	109
2.2 O movimento Escola Nova e a Reforma Francisco Campos.....	112
2.3 Os números da Educação e a propaganda política.....	118
2.4 Os grupos escolares em Belo Horizonte – aspectos gerais.....	123
2.5 Os grupos escolares em Belo Horizonte – aspectos particulares.....	133
2.5.1 Grupo Escolar Mariano de Abreu.....	133

2.5.2 Grupo Escolar Thomaz Brandão	140
2.5.3 Grupo Escolar Flávio dos Santos	144
2.5.4 Grupo Escolar Diogo de Vasconcellos.....	145
2.5.5 Grupo Escolar José Bonifácio	147
2.5.6 Grupo Escolar Lúcio dos Santos	151
2.5.7 Grupo Escolar Cesário Alvim.....	155
2.5.8 Grupo Escolar Caetano Azeredo	157
2.5.9 Grupo Escolar João Pessoa.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
ANEXO – Decreto 7970A – O Regulamento do Ensino Primário (parte)	171
REFERÊNCIAS	175

*Enquanto os operários iam, pedra a pedra,
levantando os alicerces dos muros e salas,
nós professoras, cheias de esperança,
íamos levantando o alicerce moral das crianças,
íamos transmitindo os ensinamentos
sempre procurando melhorar o ambiente
para a alegria e conforto das crianças.
Acompanhei, passo a passo,
o levantar de alicerces e paredes,
com o mesmo amor de quem acompanha
o desenvolvimento de uma criança.*

Prof. Margarida de Oliveira Guimarães.
Primeira diretora do Grupo Escolar Mariano de Abreu.
1936.

INTRODUÇÃO

O estudo dos espaços e dos tempos escolares como objeto de pesquisas na área da História da Educação é relativamente recente. Três temas intimamente relacionados têm permeado essas investigações: o movimento higienista, currículo e cultura escolar. No tocante ao estudo dos espaços escolares, Frago e Escolano (2001, p. 11-15) destacam que as razões do pouco interesse até então despertado por este objeto de pesquisa se prendem a três aspectos.

Sob o ponto de vista do primeiro deles, o historiográfico, isso ocorreu devido ao fato de a história da educação estar atrelada a aspectos essencialmente pedagógicos. “Muito raramente, tratou de analisar a micropolítica escolar ou acadêmica, isso é, a consideração das instituições educacionais como centros de decisão e poder e, portanto, de conflitos pessoais e intergrupais.” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 12). O segundo aspecto diz respeito à dificuldade de conciliar

pontos de vista profissionalmente distintos: médico-higienista, arquitetônico, pedagógico e político-administrativo. O terceiro se relaciona com a ausência de tal tema nos programas dos cursos da disciplina História da Educação, que tradicionalmente se prendem às obras dos *grandes* pedagogos. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 14).

O desenvolvimento da psicologia do meio ambiente, demonstrando a importância do "emprego que o ser humano faz do espaço como meio de organização e relação social" (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 13) e também da sociologia rural ou urbana, fez com que a temática dos espaços escolares passasse a despertar um interesse crescente nos historiadores da educação. De acordo com Corraliza (citado por Frago e Escolano, 2001, p. 63) é "Precisamente porque o espaço é uma realidade psicológica viva é que são possíveis a psicologia ambiental e o estudo das dimensões emocionais e afetivas do ambiente."

As pesquisas envolvendo os espaços e os tempos escolares discutem, sob diferentes óticas, suas relações com o movimento higienista, com a história dos currículos e das disciplinas acadêmicas, e ainda com a cultura escolar. Os espaços escolares vêm sendo investigados em vários países, dentre os quais se destacam Inglaterra, França, Portugal, Espanha e Alemanha. Extensa bibliografia pode ser encontrada em Frago (2000), Frago e Escolano (2001) e na publicação *Historia de la Educación – Revista Interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1993-1994, n. 12-13.

Do ponto de vista higienista, as pesquisas sobre o espaço envolvem questões sobre a localização do edifício escolar, sua orientação, aeração e ventilação, iluminação e calefação, as dimensões das classes e outros locais, a existência de pátios e zonas não edificadas, instalações sanitárias, banheiros e serviços higiênicos e as dimensões e formas do mobiliário. (FRAGO, 2000, p. 98).

O estudo dos currículos e das disciplinas parte da premissa, hoje indiscutível, de que os espaços e os tempos escolares "no sólo conformam el clima y cultura de las instituciones educativas, sino que también educam" (FRAGO, 2000, p. 99). A distribuição e usos dos espaços da sala de aula nos dizem dos objetivos buscados e da metodologia ali empregada. Além disso,

A existência ou não de espaços específicos para o ensino, e sua distribuição interna refletem, desta forma, as concepções que se tem

sobre, por exemplo, a educação física, o desenho, a música, a física, a química ou as ciências naturais. A localização de determinadas funções ou tarefas no conjunto do espaço escolar – da direção, capela, sala de visitas e salas de professores e alunos, para citar alguns exemplos – nos indica que concepção se tem das mesmas e que importância se lhes concede.

Na disposição física dos banheiros e instalações sanitárias se apreciam as idéias higiênicas e morais daqueles que os desenharam ou sua concepção do privado e do público. A existência ou não de espaços comuns de encontro, juntamente com sua localização e uso, revelam o papel que desempenham. (FRAGO, 2000, p. 99).

Finalmente, o estudo da cultura escolar vai buscar deslindar o que ocorria realmente no interior da escola, da sala de aula. Frago (2000, p. 100) nos informa que, por cultura escolar pode-se entender “el conjunto de ideas, principios, criterios, normas e praticas sedimentadas al largo del tiempo em las instituciones educativas”.

No Brasil, as pesquisas sobre História da Educação já demonstram um grande interesse pelo assunto, sob as denominações de *arquitetura escolar*, *espaços (e tempos) escolares*, *edificações escolares*, *construções escolares* e *prédios escolares*, através de diversos trabalhos.

Alves (1998) analisa as escolas rurais do Rio de Janeiro durante o governo de Mendes de Moraes, entre os anos de 1947 e 1951; Baltar (2001) estuda a origem das primeiras escolas construídas no Rio de Janeiro, capital do Império, na segunda metade do século XIX, as quais seguiram um programa inspirado nos padrões franceses; Bencostta (2001) discute o processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928) tomando as fotografias como fontes principais; Rocha (2000c) através da análise de diferentes instituições escolares da cidade de Porto Alegre, analisa as relações entre arquitetura e pedagogia bem como alguns “mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram, particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaço”; Faria Filho (2000b) descreve a gênese das escolas-monumento do período pós-república. Este autor apresenta ainda vasta literatura a respeito dos espaços e tempos escolares. Gondra (2000), focalizando o século XIX, considerando o “projeto de constituição do Brasil como Estado Nacional Independente” examina “a formulação de um projeto para a escola enunciado em nome da ciência, isto é, em nome da razão, no século que recebeu o legado das formulações iluministas [...]” ; Lima (1998) discute, dentre outros aspectos, aquele ligado à influência da ideologia do Estado nos projetos dos prédios escolares; Oliveira (1991) analisa a arquitetura das escolas públicas do

Distrito Federal (1928-1940); Souza (1998) investiga não somente a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910) como também, através do estudo da *cultura escolar*, suas implicações sócio-culturais naquela cidade, além de apresentar um capítulo dedicado à arquitetura dessas escolas; Wolff (1992), ao estudar o nascimento da arquitetura das primeiras escolas públicas paulistas, busca “identificar de que forma estruturou-se uma arquitetura de tipologia funcional específica que não tinha, no final do século XIX, uma tradição local em que se basear.”

Conforme Frago e Escolano (2001, p. 63) aquilo que se poderia chamar de *espaço objetivo* não existe. A sua ocupação e utilização é que vão configurá-lo como *lugar*. Lugar é, pois, o espaço construído para determinado fim. Quando se considera a interação de determinado lugar com o entorno, com outros espaços e lugares, ou então quando analisamos as relações internas de um lugar (entre as zonas edificadas e não edificadas, suas distribuições e usos) estamos tratando-o como *território*.

O espaço não é neutro. “Ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam.” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.64). Ele nos afeta de uma forma muito intensa sem que nos apercebamos disso. Guarda em si uma história, uma memória: “Em seus mil alvéolos, o espaço conserva o tempo comprimido.” (BACHELARD, citado por Frago e Escolano, 2001, p. 62.).

Os espaços e os lugares nos afetam e são afetados por nós. Temos uma certa dificuldade em situar *no tempo* nossas grandes recordações, porém lembramo-nos com facilidade de *onde* elas ocorreram.

Uma escola ocupa um espaço e um lugar. Um espaço próprio, construído como lugar para determinado fim. Espaço esse que é *praticado* por pessoas, que ali deixam algo de si, que dali levam recordações. Nesse *lugar* está a história dessas pessoas. Quem não se lembra, com detalhes, da sua primeira escola? Da sua sala de aula? Do pátio, onde tanto riu, correu e brincou?

Os espaços e os lugares podem também ser vistos sob um ponto de vista bem diferente do descrito acima. Acontece que “Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos.” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 61). Essa é uma das maneiras pelas quais se pode obter a sujeição do corpo sem o uso da violência ou da ideologia. Michel Foucault aborda esta questão em *Vigiar e Punir*. Segundo ele, existe uma “tecnologia política do corpo”, difusa entre as relações dentro da sociedade e que

funciona como uma “série de complexas engrenagens”, tratando-se de uma “microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições.” (FOUCAULT, 2002, p. 26).

Atualmente já não há dúvidas de que a arquitetura exerce uma influência sobre a conduta das pessoas. Além disso, “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância [...]” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.26). Também Loughlin e Suina (1997, p. 17-20), apontam que:

El entorno físico de la aprendizaje tiene dos elementos principales: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. [...] Cada uno es esencial e influe en la conducta y el aprendizaje de los niños. [...] Siempre que resulta posible, los diseñadores de las construcciones y los realizadores de *curricula* trabajan conjuntamente en el desarrollo de planes para el programa y el *curriculum* de la escuela y de su arquitectura.

Por outro lado, a arquitetura de algumas instituições pode, de alguma forma, ser relacionada com esquemas de disciplinamento, controle e dominação. É no princípio da arquitetura *panóptica* – ver sem ser visto – que está a origem dos sofisticados sistemas de vigilância atuais.

Jeremy Bentham, jurista, escritor, utilitarista, propôs, em 1787, *The Panopticon* (O Panóptico), um edifício “baseado no princípio da inspeção central, da vigilância generalizada e de uma rigorosa disposição do espaço”. Idealizado para ser uma prisão, *O Panóptico* é descrito pelo próprio Bentham como uma

idéia de um novo princípio de construção aplicável a qualquer sorte de estabelecimento, no qual as pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção, em particular às casas penitenciárias, prisões, casas de indústria, casas de trabalho, casas para pobres, manufaturas, hospícios, lazaretos, hospitais e **escolas**. (SILVA, 2001, p. 13, grifo do autor).

Segundo Foucault (2002, p. 145), um edifício construído rigorosamente dentro desses princípios, onde o poder se sustenta em função de uma visibilidade geral, panorâmica, foi a Escola Militar de Paris, na segunda metade do século XVIII, a qual era uma verdadeira máquina de vigiar. “Os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares encontrava-se um alojamento de oficial [...]” As paredes que davam para o corredor eram

envidraçadas e os alunos ficavam trancados durante a noite. Também as latrinas tinham meias portas, para que se pudesse ver a cabeça e as pernas dos ocupantes.

Nesta mesma época muitas prisões foram projetadas baseando-se na concepção panóptica, sendo um exemplo apresentado na FIG.1. Assim como os prisioneiros, os enfermos, os loucos e os operários, também os estudantes deveriam, segundo Bentham, estar sob constante vigilância. Assim é que muitas escolas foram construídas segundo o seu princípio.

Zarankin (2002, p. 93 - 123), ao estudar as escolas de Buenos Aires, identifica algumas como tendo concepção panóptica. Clarice Nunes, em (Des)encantos da Modernidade, nos fala de um projeto completo de construções escolares, apresentado pelo major Alfredo Vidal, na década de 1910, durante o governo de Bento Monteiro, no Rio de Janeiro (1910 - 1914). Dentre os vários atributos de sua escola, destaca-se:

que é controlada (via dispositivos de circulação interna dos edifícios, de seu fechamento eventual e da separação dos alunos por sexo na faixa etária acima de 10 anos) e *que interioriza noções de ordem e asseio* (via preceitos e indicações inscritos nos pontos mais convenientes do revestimento das paredes). (NUNES, 2000, p. 382).

Em Belo Horizonte, um caso que chama a atenção a este respeito é o do então denominado Jardim de Infância Bueno Brandão,

cuja estrutura metálica foi especialmente importada da Bélgica. Construído em 1914, durante o governo Júlio Bueno Brandão, apresenta engenhosas soluções que atendem, convenientemente, às exigências pedagógicas. Sua planta, irregular, tem um hall central de forma hexagonal, do qual se distribuem quatro alas livres destinadas às atividades didáticas. No fundo do hall, um saguão, com instalações sanitárias. [...] A disposição em planta evidencia a ampla liberdade da composição que é servida, igualmente, por uma solução muito eficiente quanto à iluminação e ventilação das áreas internas. (MELLO, 1986, p. 55).

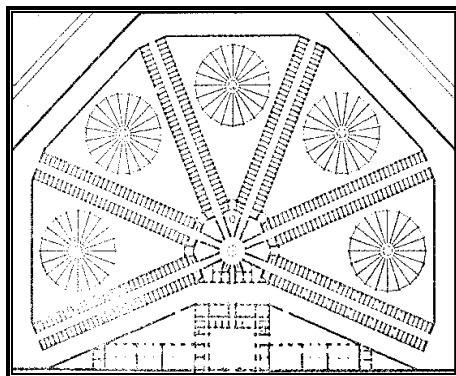


FIGURA 1 - Projeto de prisão celular . França. Anos 1830.
Fonte: FOUCAULT, 2002, p. 23.

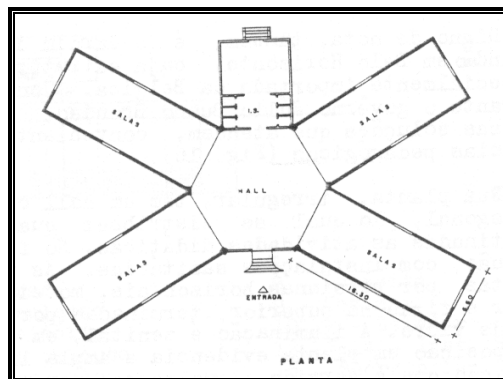


FIGURA 2 - Jardim da Infância Bueno Brandão, Belo Horizonte. 1914.
Fonte: MELLO, 1986, p.56.

A comparação da planta desse “jardim” com a da prisão de concepção panóptica (FIG.1) é, no mínimo, curiosa e nos remete à pergunta com que Foucault termina o capítulo III de *Vigiar e Punir*: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2002, p. 187)

Entretanto, segundo Rocha (2000a, p. 125): “Muito embora os exemplos de arquitetura escolar moderna não tragam consigo tal estrutura *panóptica*, os princípios fundamentais que organizam o espaço físico da escola se aproximam consideravelmente do modelo de Bentham.”

A arquitetura encerra certos signos e símbolos indiciários cujos significados podem/devem ser buscados na História. Escolano (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 38-39) nos dá alguns exemplos. A *muralha* é um símbolo de *civitas* indicando a delimitação de uma coletividade. Serve também para outras finalidades tais como a defesa. Muros e cercas se enquadram aí também. A *torre* é um elemento que simboliza poder e domínio, presente, principalmente, em igrejas, castelos, mosteiros. A *coluna* é símbolo de firmeza e virilidade enquanto que as *abóbodas* e *cúpulas* semiesféricas podem ser associadas ao firmamento ou ao útero protetor. Sílvia Wolff corrobora este pensamento ao dizer que:

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da

escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando. (WOLFF, 1992, p. 105)

Assim, a organização espacial com relação ao exterior produziu uma tipologia cujos principais tipos são em forma de: **U** (fechado para o externo), **∩** (aberto para o externo), **□** (fechado em si mesmo), **L** e **T** (ou invertidos).

Segundo Frago (2000, p. 101) o espaço escolar pode ser estudado sob dois enfoques. O primeiro diria respeito à natureza da **escola como lugar**. Dentro deste enfoque, duas vertentes poderiam ser abordadas. A primeira vertente partindo do nomadismo da função docente e indo até a sua fixação e estabilidade num local específico para aquele fim. A segunda vertente trataria da concepção física daquele espaço, “pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim.” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 69). Nesta vertente se estudariam as tipologias arquitetônicas ao longo do tempo, os signos, enfim tudo aquilo que pudesse dar uma identificação arquitetônica à escola – a *cara* da escola – frente a outras instituições.

O segundo enfoque trataria a **escola como território**. Este tipo de análise deve abordar dois aspectos. O primeiro vai levar em conta a localização da escola ou seja, as relações existentes com outros espaços e lugares e também a área de atuação da escola. Seria este o estudo das relações do interno com o externo. O segundo aspecto trataria do estudo do interno da escola ou seja, as relações entre as áreas construídas e as não construídas, sua distribuição e usos. Seria verificada a importância das zonas não edificadas, da disposição dos edifícios, da identificação externa, da idéia que se faz da instituição etc. A disposição interna das zonas edificadas e ainda a distribuição e usos atribuídos às diversas dependências também seriam verificados, sem deixar de lado as áreas de transição – pátios, corredores, áreas de espera, áreas de convivência, aberturas, fechamentos etc.

Como explica Zarankin (2002, p. 85), o estudo da arquitetura tomando as plantas arquitetônicas como elementos de análise permite discutir “três aspectos básicos de qualquer edifício – forma, função e espaço”, cujos significados, de acordo com Markus (1993), citado por aquele autor, são:

Forma : morfologia da estrutura arquitetônica

Função: Relacionada com o tipo de atividades que são pensadas e que se realizam dentro dessa estrutura arquitetônica.

Organização espacial: A organização espacial tem a ver com a maneira segundo a qual

os espaços se vinculam e se relacionam entre si dentro da estrutura arquitetônica.

Esse autor chama a atenção para a necessidade de se diferenciar duas escalas de análise: uma macro e outra micro. A escala macro trata o edifício como um todo enquanto que a escala micro se refere às “partes ou aspectos particulares dentro da estrutura (uma sala de aula, um corredor, um móvel, uma decoração, entre outros).” (ZARANKIN, 2002, p. 85).

É na conjugação dessas duas abordagens que esta dissertação trata da arquitetura das escolas públicas primárias de Belo Horizonte projetadas e/ou construídas para tal fim, de acordo com as reformas educacionais mineiras implantadas no período que vai de 1892, quando foi instituída a Reforma Afonso Pena, até 1930, último ano do governo de Antônio Carlos, no qual se instituiu a Reforma Francisco Campos. Baseada em plantas arquitetônicas, fotografias, documentos oficiais e documentos das próprias escolas, além de notícias de jornais, este trabalho analisa, identifica e caracteriza essas escolas enquanto *lugares*, bem como as representações políticas, sociais e ideológicas codificadas através da sua arquitetura. Comparando as escolas construídas no governo de Antônio Carlos com aquelas construídas nos governos anteriores, a dissertação estuda as primeiras enquanto memória construída e preservada, e também como instrumentos de propaganda daquele governo na área da educação.

Desde a implantação do modelo escolar paulista, no final do século XIX, com a criação dos grupos escolares em 1893, e sua difusão por grande número de estados, até o início do século XX, muitas têm sido as *reformas educacionais* nos estados. Apesar das

semelhanças nas representações e nas práticas discursivas em torno da importância política e social da instrução pública vinculada às expectativas de desenvolvimento econômico, de progresso, de modernização e de manutenção do regime republicano [...] a concretização desses ideais significava o enfrentamento de dificuldades insuperáveis. Conseqüentemente, o ordenamento legal tornou-se terreno privilegiado para as disputas no campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada. Compreendem-se, dessa maneira, as sucessivas reformas educacionais empreendidas a cada mudança de governo de estado e ou mesmo de autoridades da administração do ensino público. (FARIA FILHO e SOUZA, 2004, p. 8-9).

Carvalho (2000), analisando as reformas da instrução pública no Brasil, nos fornece os elementos para o entendimento dos fatores que nortearam as mesmas. Conclui que, embora chamadas de reformas *educacionais*, foram interesses políticos das oligarquias dominantes que as orientaram.

O modelo escolar paulista, representado pela reforma de Caetano Campos, embora tivesse a escola como representação do progresso instaurado pela República, signo da modernidade pedagógica, na verdade era “um dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação.” (CARVALHO, 2000, p. 225).

Entretanto, movimentos operários, muitos dos quais estimulados por imigrantes, começaram a sacudir os centros urbanos. Segundo aquela autora, “As campanhas das Ligas Nacionalistas propõem o ‘soerguimento moral da nacionalidade’, o voto secreto, o serviço militar obrigatório e o combate ao analfabetismo”. (CARVALHO, 2000, p. 231). Greves operárias de 1917 e 1918 levaram as elites dominantes republicanas à conclusão de que era preciso o Brasil investir na cultura *dos brasileiros*, sob pena de ser “dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro, que para ele aflui.” (DORIA, citado por Carvalho (2000, p. 227)). Tal objetivo seria buscado através de uma reforma *educacional*, tendo a erradicação do analfabetismo como seu eixo norteador. Passando o analfabetismo a ser a principal questão nacional, responsável pela “inaptidão do país ao progresso”, implanta-se em São Paulo a reforma Sampaio Dória, em dezembro de 1920.

“Concebida nos marcos spencerianos de uma educação intelectual, moral e física, a Reforma incorporava as metas das Ligas Nacionalistas, que desde a década de 10”, sob o lema representação e justiça, “mobilizavam as classes médias urbanas em torno do alistamento eleitoral e do voto secreto como instrumento de combate às oligarquias e de conseqüente republicanização da República.” (CARVALHO, 2000, p. 228). Com o intuito de estender a educação às populações até então marginalizadas, a Reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos. Mantendo-se na zona rural uma escola primária de dois anos, de larga abrangência, buscava-se a *nacionalização* do imigrante.

No decorrer dos anos vinte, como conseqüência dos processos de industrialização e urbanização, era intenso o afluxo, para as grandes cidades, de populações provenientes de outras culturas (principalmente imigrantes) e de regiões pobres do país. Não adaptadas aos códigos de comportamento entre as classes no

espaço urbano, passaram a ser, na representação da elite urbana letrada, uma ameaça às “rotinas cidadinas”, sendo uma referência constante em seus discursos. Agora, então, já não bastava erradicar o analfabetismo. Era preciso também conter o fluxo migratório. Dessa forma, “reformatar a Instrução Pública passa a se configurar como estratégia política [...] cujo alvo passa a ser [ajustar] os homens às novas condições e valores de vida [promovendo] uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais, envolvendo estratégias de impacto na opinião pública.” (CARVALHO, 2000, p. 233).

Irradiando de São Paulo para outros estados, é com esse pano de fundo que se desenvolvem as reformas educacionais nos anos vinte.

Em Minas Gerais, no período recortado no presente trabalho, são destacadas seis reformas educacionais por terem afetado, de alguma forma, a arquitetura dos prédios escolares: Afonso Pena (1882), Silviano Brandão (1889), João Pinheiro (1906), Bueno Brandão (1911), Olegário Maciel (1924) e Francisco Campos (1927). Nem sempre, entretanto, as mudanças e inovações pedagógicas se traduziram na arquitetura das escolas.

Para permitir a comparação da arquitetura escolar da Reforma Francisco Campos com a dos governos anteriores, buscando identificar continuidades e rupturas, fez-se necessário o conhecimento da história das construções dos prédios escolares públicos de Minas Gerais e de Belo Horizonte em particular. Por este motivo a dissertação está dividida em dois capítulos. No capítulo I discuto as implicações das reformas de ensino de 1892 a 1924 nas construções dos prédios escolares. No capítulo II comento o contexto político em que se implantou a reforma Francisco Campos, bem como os elementos pedagógicos que a sustentaram, inspirados no movimento da Escola Nova. Quanto aos grupos escolares construídos durante o governo de Antônio Carlos a pesquisa buscou responder a um conjunto de questionamentos que pode ser resumido em quatro perguntas:

- a arquitetura escolar da reforma refletiu sua modernidade pedagógica?,
- há uma “marca” arquitetônica que a distingue da arquitetura anterior?,
- representou ruptura com a arquitetura escolar dos períodos anteriores?,
- como se constituíram os prédios em memória daquele período de governo?

Ao longo da pesquisa busquei seguir a metodologia proposta por Frago:

[...] Em primeiro lugar, se deverá considerar sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares; depois, o local ou o território ocupado e a distribuição, no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas e, assim, seguir progressivamente, desde essas últimas até a sala de aula, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos. Além disso, entre um espaço e outro será necessário considerar as áreas de transição – pátios, corredores, áreas de espera. [...] Mas antes é preciso analisar a projeção espacial do estabelecimento de ensino e as relações com o seu entorno; isso é sua área de captação e influência, aquela determinada pelas características e procedência geográfica e, portanto, social, de seus alunos. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 75).

Tomei como foco o estudo da forma e da organização espacial, privilegiando a análise em escala macro. Entretanto em alguns casos, como por exemplo, aqueles em que investiguei aspectos de disciplina e controle contidos na arquitetura, fiz uma análise em escala micro.

Os princípios norteadores da arquitetura pesquisada, advindos da medicina, psicologia, pedagogia e da própria arquitetura se traduziram nas prescrições, consubstanciadas na própria legislação (leis e decretos) e também nos projetos e plantas arquitetônicas, os quais, juntamente com as fotografias, são a base fundamental para a minha análise dos espaços escolares. A maioria das plantas nas quais me baseei foi encontrada no Departamento Estadual de Obras Públicas do Estado de Minas Gerais – DEOP e produzida pela Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado – CARRPE – que mais tarde, final dos anos 1970, passaria a ser denominada Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado – CARPE, motivo pelo qual aparecem as duas siglas no texto.

As fontes iconográficas, em particular as fotografias, têm um papel primordial no estudo das mensagens sgnicas passadas pela arquitetura das escolas, como, por exemplo, as fachadas, os frontões, o mastro.

Sendo imensa a sedução que a fotografia exerce nas pessoas, ela tem sido usada intensamente como veículo divulgador de propagandas e de disseminação e defesa de ideologia, ou seja, como instrumento político. Estando desde sua origem ligada ao cotidiano, reproduz também a vida social nos diferentes momentos históricos. Assim é que, ao longo de sua história, ela gradativamente incorporou também uma

conotação artística. Se muitas manifestações artísticas refletem o social, então a maioria das fotografias vai trazer esse aspecto embutido. Porém, devemos estar atentos à constituição desse social. Como diz Freund (1999, p. 7): “O gosto não é uma manifestação inexplicável da natureza humana; ele se forma em função de condições de vida muito definidas que caracterizam a estrutura social em cada etapa de sua evolução. “

Se considerarmos a importância que têm as imagens em nossa vida hoje em dia, compreendemos que a fotografia pode ser usada para os mais diversos propósitos, desde um simples meio de reprodução de obras de arte até como instrumento político, onde é usada para reproduzir mensagens de interesse das classes dominantes ou induzir a falsas interpretações a respeito do que ali está retratado.

É possível *montar* uma certa realidade a ser mostrada. Um ângulo apropriado, o foco, a iluminação e o enquadramento podem realçar positiva ou negativamente algum aspecto de uma pessoa ou de algum objeto fotografado. Um foco acentuado pode dar uma importância exagerada a um detalhe insignificante. A foto tirada *de cima* diminui as proporções do objeto, diminuindo sua importância. A foto tirada *de baixo* realça as dimensões, dando ao objeto um ar de grandiosidade. Muitas das fotos de escolas da Primeira República foram tiradas desta forma para realçar a sua monumentalidade.

Obtida a foto, a interpretação que dela se deseja será conseguida através de alguns *truques*. Ela pode ser *trabalhada* para atingir os objetivos propostos. Nem sempre uma imagem fala mais do que mil palavras. Às vezes, umas poucas palavras sob a foto mudam totalmente a sua interpretação. Há várias maneiras de se modificar o conteúdo da *realidade* mostrada pela foto. Ela poderá ser modificada através de recortes, retoques, inserções ou eliminações de alguns personagens. Outro artifício utilizado diz respeito à legenda, a qual já nos induz a certo tipo de interpretação. Uma mesma foto com legendas diferentes assume significados diferentes, permitindo a manipulação da opinião pública. Uma outra maneira de alterar o significado das fotos, em se tratando de um conjunto, é a maneira de dispô-las. Alterando a sua ordem, são possíveis diferentes interpretações. Freund (1999) exemplifica esses casos em sua obra *La fotografia como documento social*.

As fotografias permitem, assim, uma infinidade de análises que não estão registradas por escrito. No caso de fotos escolares, por exemplo, é possível identificar

as posições hierárquicas das pessoas fotografadas e também a importância que tinham na instituição; a predominância de homens ou mulheres no corpo docente; a presença de negros no corpo docente e no alunado; a condição social do alunado (alunos com ou sem sapatos, as roupas etc); o tipo de público ao qual se destinava a escola; a sua importância no contexto urbano (comparando sua arquitetura com a das construções vizinhas, analisando sua localização) etc.

O pesquisador deverá se valer de outros tipos de fontes para fazer a *reconstituição*, a mais exata possível, do que foi aquele momento histórico e social congelado na imagem ao longo do tempo. Vai se valer de fontes *escritas* (documentos oficiais, textos literários, inclusive poesias, autobiografias e memórias, diários, correspondências particulares, jornais, revistas, periódicos, cadernos, livros de registro etc), *iconográficas* (desenhos, pinturas, cartões postais, esculturas etc) e fontes *orais*. Os relatos dos personagens são extremamente importantes, quando conseguidos. Eles é vão dar *vida, movimento* à fotografia, tirando da imobilidade a imagem retratada, permitindo-nos *entrar* no ambiente da fotografia.

CAPÍTULO 1

A ARQUITETURA ESCOLAR E AS REFORMAS DE 1892 A 1924

1.1 A Escola na República

Após a Proclamação da República, as elites brasileiras consideravam ser a educação da população um dos principais problemas a ser enfrentado. “O fim da escravidão e a plena instalação do trabalho livre fazem com que seja uma nação inteira a ser educada, no esforço de formar uma população apta à cidadania” (VEIGA, 1999, p. 142). Segundo o pensamento liberal-positivista da época, uma nação somente se afirmaria como tal se constituída por *cidadãos*. Para este propósito, entretanto, a educação imperial não se adequava. Seria necessária uma ampla reforma, abrangendo a escola, os métodos, os professores. A educação assumiu um papel importante como elemento de consolidação dos ideais republicanos, passando a ser um “signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso”. (CARVALHO, 1989, p. 7).

No Brasil, o início da construção de prédios escolares como *lugares* projetados para tal finalidade, data do final do século XIX. Até então, as poucas escolas existentes eram isoladas, com uma classe e um professor, funcionando

geralmente em prédios alugados, o que gerava altos custos administrativos não somente pelo aluguel como também pela dificuldade de locomoção dos inspetores e professores. Como atesta Faria Filho (2000b, p. 24):

[...] a falta de espaços próprios para a escola era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor.

As condições de higiene também eram bastante comprometidas, o que favorecia a disseminação de doenças. Segundo ainda o mesmo autor: “[...] os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.” (FARIA FILHO, 2000b, p. 24).

Com o advento da República, a educação assumiu um papel importante como elemento de consolidação dos ideais republicanos, passando a ser um “signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso” (CARVALHO, 1989, p. 7). Como nos esclarece Veiga (1999, p. 142-144):

Embora a idéia da difusão da unidade nacional no Brasil já viesse sendo elaborada desde os tempos do Império, é com a instalação da República que essa forma discursiva se consolida de forma mais efetiva. O fim da escravidão e a plena instalação do trabalho livre fazem com que seja uma nação inteira a ser educada, no esforço de formar uma população apta à cidadania. Os republicanos liberais e positivistas tecem suas críticas à educação imperial – decadente, inoperante, clientelista e extremamente academicista –, propondo que tudo deveria ser reformado: a escola, os mestres, os métodos – reformas estas necessárias à nova realidade.

Também Bencostta (2001, p. 104) ao se referir ao período após a proclamação da República, comenta que:

No discurso daqueles que implantaram, no Brasil, o novo regime político em 1889, era preciso, além da justificação racional do poder, a fim de legitimar a República, construir uma nação pautada em valores que demonstrassem estar em definitivo sintonizados com as mudanças que o mundo moderno apresentava.

A escola se configurou como local privilegiado para a disseminação desses novos valores. Ali é que seriam formados os cidadãos da República, dentro da *ordem*, rumo ao *progresso*. Carecia, entretanto, definir um formato para a escola primária.

Foi em São Paulo que se iniciou a construção dos prédios escolares de acordo com uma política sistemática. Inspirando-se no modelo francês dos *groupes scolaires*, esse estado, através do Art. 1º. da Lei n. 169 de 7 de agosto de 1893, determinou, para o ensino básico, a criação dos Grupos Escolares, que traduziriam um novo modelo de organização administrativo-pedagógica da escola. Ali o ensino seria seriado, com os alunos separados por classes e por sexo, ficando a escola sob a orientação de um diretor. Aos poucos, os grupos foram sendo implantados nos bairros da Capital e no interior daquele estado. (WOLFF, 1992, p. 122-123).

A experiência paulista teve repercussão nos estados do Paraná, Santa Catarina, Sergipe e Minas Gerais. Particularmente em Minas Gerais, cuja capital estava sendo construída, era grande o interesse das classes dirigentes em ter uma educação condizente com os ares modernistas da nova cidade que se erguia segundo padrões perfeitamente calculados: uma cidade projetada para tal fim.

De arquitetura monumental, situados em locais de destaque, os grupos escolares deveriam refletir o novo espírito republicano, servindo de *vitrines* de exposição dos novos tempos. Como esclarece Faria Filho (2000b, p.25):

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas. À divisão formal da planta, às vezes era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

No entanto, em Minas Gerais a necessidade de um novo tipo de ensino já era pensada desde antes da proclamação da República. (MOURÃO, 1962, p. 16). O que veremos de novo com a República é a referência sistemática a esta questão como uma política de estado.

1.2 A Reforma Afonso Pena (1892)



Em 03 de agosto de 1892, sendo Affonso Augusto Moreira Penna o Presidente do Estado e Francisco Silviano de Almeida Brandão seu Secretário dos Negócios do Interior, foi baixada a Lei n. 41 com a finalidade de reformar a instrução pública pública em Minas Gerais. Regulamentada pelo Decreto n. 655, de 17 de outubro de 1893 – Regulamento da Instrução Primária de Minas Gerais – a Reforma Afonso Pena, como ficou conhecida, é considerada o marco inicial da educação republicana nesse estado.

Bastante abrangente, detalhista e inovadora para a época, a Lei n. 41 estabelecia uma classificação para as escolas públicas, além de critérios para sua organização. Tratava ainda da freqüência, das férias escolares e das matérias que deveriam ser lecionadas, dos direitos e deveres dos professores e alunos, das sanções disciplinares para ambos, da criação da Caixa Escolar, da subvenção às escolas particulares etc. Estabelecia também novas diretrizes para o ensino normal.

Três aspectos merecem ser destacados na Lei n. 41. O primeiro diz respeito à criação, pelo Art. 23, da Inspetoria Ambulante para fiscalizar as escolas do interior. O segundo destaque é a criação da Revista do Ensino, “destinada a promover o desenvolvimento da instrução no Estado, a reproduzir todos os actos officiaes a ella concernentes e a vulgarizar o conhecimento dos processos pedagógicos mais modernos e aperfeiçoados.” (Art. 325). O terceiro é a criação, pelo artigo 2º, de um órgão técnico, presidido pelo Secretário do Interior e denominado Conselho Superior, com competência administrativa e disciplinar sobre a instrução pública, sendo composto dos seguintes membros: reitor do Ginásio Mineiro, diretor da Escola de Farmácia, diretor da Escola Normal, inspetor municipal da Capital, dois membros do magistério primário público da Capital e dois do particular e ainda dois membros do magistério secundário público da Capital, “dos quais são natos os quatro primeiros, três de nomeação do governo e elegíveis os demais.” (Art. 2º.)

De acordo com o artigo 27, as finalidades do Conselho Superior eram:

- Dar parecer sobre métodos e processos de ensino;
- Estudar programas, livros didáticos e material escolar;
- Opinar sobre regimentos internos dos estabelecimentos de ensino, inclusive os secundários e profissionais;
- Estudar bases para melhora do ensino;

- Verificar validade dos exames;
- Planejar a construção de escolas públicas
- Apreciar as resoluções das congregações dos estabelecimentos;
- Impor multas e julgar recursos;
- Aprovar os compêndios julgados dignos de prêmio pelo Estado.

Dessa forma, toda a parte técnica referente ao ensino estaria sujeita a esse Conselho. “Há, em toda a reforma, uma marcada orientação democrática compreensível em uma república nova”. (MOURÃO, 1962, p. 20). Entretanto “a descentralização das decisões a respeito da educação é mais no sentido burocrático e possui características não propriamente de democratizar a sua discussão, mas reforçar a centralização dos debates nas elites políticas e intelectuais.” (VEIGA, 1999, p. 144).

O ensino primário foi tornado obrigatório para crianças dos sete aos treze anos. Além de ser oferecido nas escolas públicas, poderia sê-lo também em estabelecimentos particulares. As escolas públicas foram classificadas como *rurais*, *distritais* e *urbanas*, tendo programas adequados aos respectivos meios em que funcionassem (Art. 59). O Decreto n. 655, em seus artigos 36, 37 e 38, estabelecia que seriam *rurais* as escolas situadas em localidades onde houvesse menos de 1000 habitantes dentro do perímetro escolar¹, ou então, tendo mais de 1000 habitantes, não tivesse mais que 150 crianças em idade escolar. Seriam *distritais* aquelas localizadas nas sedes dos distritos administrativos que não fossem vilas ou cidades, para qualquer população, ou que, tendo mais de 1000 habitantes dentro do perímetro escolar, tivesse também mais de 150 crianças em idade escolar. *Urbanas* seriam as escolas localizadas nas sedes das vilas e cidades, independentemente da população.

Quanto aos prédios, o artigo 331 da Lei n. 41 estabelecia as diretrizes para sua construção e aparelhamento. A previsão era que, de 1893 a 1896 fossem construídas 30 escolas por ano nas cidades e vilas, e um número mínimo de 105 escolas por ano nas sedes dos distritos, de 1897 a 1902, “[...] tudo de conformidade com as plantas, designação local, orçamentos e instrução da secretaria das obras publicas do Estado, podendo as municipalidades, quando queiram, ser encarregadas da execução das obras [...]”. (Art. 331, § 2º).

¹ Área de um e meio quilômetro de raio para o sexo masculino, e de meio quilômetro de raio para o sexo feminino, sendo o centro a escola pública, estadual ou municipal. (Decreto 655, Art. 11).

As despesas seriam divididas meio a meio entre Estado e as municipalidades. Em função do custo de construção, as escolas urbanas e distritais foram divididas em quatro classes cada. Abaixo são mostrados os respectivos valores e o número de construções previstas conforme citado acima:

Urbanas:	1 ^a . classe:	até 50:000\$000	2 / ano
	2 ^a . classe:	até 34:000\$000	5 / ano
	3 ^a . classe:	até 20:000\$000	10 / ano
	4 ^a . classe:	até 10:000\$000	13 / ano
	Total:		30 / ano
Distritais:	1 ^a . classe:	até 10:000\$000	10 / ano
	2 ^a . classe:	até 8:000\$000	15 / ano
	3 ^a . classe:	até 6:000\$000	30 / ano
	4 ^a . classe:	até 4:000\$000	50 / ano
	Total:		105 / ano

No tocante às prescrições para construção dos prédios, nota-se a preocupação com o aspecto moral, que se traduz na distinção entre meninos e meninas, estabelecendo-se, assim, uma relação de gêneros. O parágrafo 7º. do artigo 331 estabelecia que as “casas de escolas” urbanas deveriam ter de três a seis salas de aulas, dependendo da classe, além de vestíbulo, sala de espera, “gabinete reservado” para cada sexo, cômodo para arquivo e biblioteca. As distritais teriam as mesmas acomodações, mas somente de duas a três salas de aulas, “sendo pelo menos uma para cada sexo”. E prossegue: “Em qualquer das escolas, nas salas destinadas às aulas das meninas, poderão ser admitidos meninos de até 12 anos de idade, si estiver legalmente permitida na localidade a co-educação dos sexos.”

O Art. 8º. estabelecia que os dois pátios e os dois jardins, previstos na planta, fossem divididos por grades de ferro ou madeira, destinando-se um conjunto aos alunos e o outro às alunas.

Scott (1990, p.14) conceitua gênero a partir de duas proposições: como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e como “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Assim a distinção dos sexos, justificada pela moral, na realidade pode ser entendida como uma ideologia que, através das relações de gênero, procura justificar a subordinação social da mulher.

O aspecto higienista é marcante nos projetos escolares. O Art. 9º. estabelecia:

No mesmo plano, que attenderá rigorosamente ás exigências de boas condições de hygiene, luz e ventilação, se proverá sobre o abastecimento de água nas escolas, para todas as applicações necessarias, havendo, sempre que for possível canalizal-a, torneiras para uso interno e lavatorios e tanques de natação.

Somente ao Congresso Mineiro competiria a criação de escolas públicas, bem como a transferência de sua sede de um local para outro.

Apesar de a Lei n. 41 ter estipulado que o governo do Estado reservasse, em seus orçamentos, verbas para a construção de escolas, tudo leva a crer que isto não aconteceu. Como apontaria Estevam de Oliveira, anos mais tarde:

A construcção de predios escolares, que é, aliás, o fundamento primordial de toda e qualquer reforma de ensino primário, constitue, no Estado de Minas, a parte do problema quasi insolúvel, por assim dizer. É certo que a lei n. 41, votada quando risonha se desenhava a prosperidade das finanças mineiras, previu este caso e preceituou a construcção de predios escolares annualmente, fixando até o computo de despesas para esse fim, em cada exercício financeiro, caso as leis de orçamento subseqüentes homologassem o seu dispositivo, com casas urbanas, districtaes ou ruraes.

Não nos consta, porém, que em nenhuma lei orçamentaria, posterior àquella, se incluíssem verbas a isso destinadas; e isto, posto que inexplicável naquella epocha de fartos recursos do thesouro mineiro [...] (OLIVEIRA, 1906, p. 27).

1.3 Nova capital, nova escola?

Em 1894 iniciou-se a construção daquela que seria a nova capital do estado. Totalmente planejada e projetada sob a égide da ciência e do progresso, a implantação de toda uma cidade no local onde era um arraial criou tensões. Contra o que foi considerado a mentalidade tradicional, retrógrada e estreita da população que ali vivia, viria se confrontar a mentalidade do moderno, que ignorou os valores próprios daquela população, considerada *tabula rasa*. A nova cidade teria, assim, uma função educadora, onde seus habitantes é que teriam de se dobrar a ela, incorporando novas práticas de civilidade, moldando-se como cidadãos *modernos*. Como nos aponta Veiga (1997, p. 104) havia um “esforço em institucionalizar as experiências públicas naquilo

que foi notório para a mentalidade da época: combinar o progresso material com o progresso das mentes”.

Assim é que, ainda segundo essa autora,

Nesse contexto produzem-se as aproximações entre as práticas urbanas e as práticas escolares numa dupla direção: as representações de educação presentes tanto nas práticas urbanas como também nas escolares, com os propósitos de constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas da civilidade. (VEIGA, 1997, p. 104).

A cidade e a escola assumiram uma nova função social, qual fosse a de “reinventar os sujeitos sociais [...]” estando, porém, “em sintonia com os representantes da cidade”. (VEIGA, 1997, p. 105). Por outro lado, Faria Filho (1988, p. 27) é enfático ao afirmar que “A escola, no início deste século em Minas Gerais, era defendida pela burguesia como um mecanismo, dentre outros, para educar o futuro trabalhador segundo a ótica capitalista, isto é, disciplinado, comedido e ‘bom cidadão’.”

Esse projeto de formação de trabalhadores deveria começar pela educação dos filhos destes. Ainda, segundo esse mesmo autor,

Vista como um marginal, um agitador em potencial, a criança dos meios populares, na ótica do estado burguês, deveria ser tutelada e submetida a um rigoroso regime escolar, que ao mesmo tempo formasse hábitos necessários ao trabalho disciplinado, servisse como fator de prevenção de futura marginalidade ou agitação social, e, nesse sentido, o integrasse, pelo trabalho, na sociedade. (FARIA FILHO, 1988, p.27).

Dessa forma, a escola pública concebida pelas classes dominantes para a nova capital estaria voltada principalmente para os filhos dos pobres.

No governo de Chrispim Jacques Bias Fortes, sendo Secretário do Interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz, algumas modificações foram feitas na Lei n. 41 de 03 de agosto de 1892, com o propósito de diminuir a demasiada descentralização decorrente da mesma, como também dar maior poder ao governo, principalmente no tocante à nomeação dos membros do Conselho Superior. Essas modificações vieram consubstanciadas na Lei n. 22 de 14 de setembro de 1897, uma lei curta, de apenas 36 artigos. A classificação das escolas continuou sendo a mesma, ou seja, urbanas, distritais e rurais. Quanto aos prédios, o artigo 9º. estabelecia que as escolas para o mesmo sexo e localizadas nas sedes dos municípios deveriam funcionar em prédio único quando possível.

Ao contrário dos métodos tradicionais, que se baseavam na memória e na repetição, o método de ensino adotado era o intuitivo, posto que “os processos intuitivos, que estariam em constante aperfeiçoamento na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos, eram a base do ensino moderno” (CARVALHO, 1989. p. 28). O método intuitivo considerava que o ensino deveria partir do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Baseando-se na intuição dos alunos – a capacidade de ver, de observar – “a superioridade do método consistia na colocação dos fatos e objetos para serem observados pelos alunos, no qual o conhecimento iria emergir no entendimento da criança a partir dos dados fornecidos pelo próprio objeto.” (RESENDE, 2002. p. 442). Ainda segundo esta autora, a aplicação prática do método intuitivo se fazia por meio de um manual denominado genericamente *Lições de Coisas*, que teve vários autores, dentre os quais o norte-americano Norman Allison Calkins, cuja obra foi traduzida e adaptada por Rui Barbosa, e publicada pela Imprensa Nacional em 1886, com 15000 exemplares impressos.

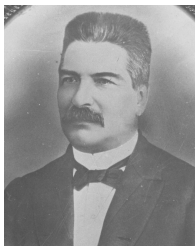
Com a introdução das *lições de coisas*

a escola foi sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...) para os quais não era mais possível ficar adaptando espaços, sob pena de não colher, desses materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.24.

Fazia-se, pois, necessário um espaço específico para a escola. Essa preocupação se fez presente nas leis seguintes. É a partir daí que se entenderá a importância dada ao museu, aos jardins e às hortas preconizados para os grupos escolares, instituídos pela reforma João Pinheiro, que será tratada mais adiante. Como símbolos da moderna pedagogia, serão esses alguns dos aspectos que irão dar *visibilidade* à escola. A escola de um novo tempo: o republicano.

1.4 A Reforma Silviano Brandão (1899)

No governo de Francisco Silviano de Almeida Brandão, que tinha David M. Campista na Secretaria do Interior, promulgou-se a Lei n. 281 de 16 de setembro de 1899, que dava “nova organização á instrução publica do Estado de Minas”. O Art. 1º. estabelecia que o ensino primário oferecido pelo Estado seria gratuito e



obrigatório para os *meninos* de ambos os sexos, dos sete aos treze anos de idade. É interessante observar que, nas leis e decretos pesquisados, a denominação dos estudantes como meninos (no masculino), como acima, é recorrente. Às meninas estavam destinadas *atividades de agulha*, prendas domésticas, economia do lar.

O Art. 2º classificava as escolas como urbanas e distritais. As escolas rurais não eram mais mencionadas, entretanto o parágrafo 3º. do Art. 3º. estabelecia: “Haverá uma escola mixta em cada colonia agricola mantida pelo Estado, si a respectiva população escolar for superior a vinte meninos de ambos os sexos.” O parágrafo 1º. do mesmo artigo estabelecia que, nas cidades, não haveria nem menos de duas nem mais de oito escolas. Nos distritos, não mais que duas. No parágrafo 4º. o Estado se reservava o direito de definir o número de escolas para cada localidade e transferia quatro escolas de Ouro Preto para a capital do Estado.

Ainda no governo de Silviano Brandão foi publicado o Decreto n. 1348 de 08 de janeiro de 1900. Curiosamente, seu primeiro artigo estabelecia que, além do Estado, também os particulares e associações poderiam ministrar o ensino primário. O Art. 36 estabelecia que o método de ensino seria o simultâneo. Nos Art. 46 e 47 já se observavam os germes do viria a ser o ensino seriado, uma vez que eram previstas classes mais adiantadas para os alunos mais inteligentes e aplicados, os quais auxiliariam o professor, detalhe este característico do método mútuo. O Art. 95 estabelecia que o Conselho Superior de Instrução ficaria sob a presidência do Secretário do Interior e seria composto pelos seguintes membros:

- a) reitor do Ginásio Mineiro;
- b) inspetor escolar da Capital do Estado;
- c) um diretor de escola normal;
- d) um diretor de instituto profissional;
- e) um professor de ensino primário ou secundário particular;
- f) dois professores do ensino secundário;
- g) um professor do ensino primário.

Com exceção dos dois primeiros, que seriam natos, os outros seriam nomeados pelo governo, bem como seus suplentes.

Ainda no mesmo mês de publicação desse decreto, foi publicado o Decreto n. 1353 de 17 de janeiro de 1900, estabelecendo o número de escolas primárias do Estado, sendo 610 para o sexo masculino, 594 para o feminino e 206 mistas, totalizando 1410 escolas. Para a Cidade de Minas (nome anterior de Belo Horizonte) que contava com oito cadeiras de ensino, foram estipuladas oito escolas urbanas, quatro para cada sexo.

Quanto à disciplina, o Art. 143 estabelecia que as autoridades judiciárias e policiais teriam de colaborar com as de ensino, uma articulação entre diferentes esferas do governo que demonstrava a importância que então se atribuía à educação.

1.5 O relatório do Inspetor Estevam de Oliveira (1902)

A Inspeção Geral de Instrução Pública foi criada em 1882, dando origem à figura do inspetor municipal. Dez anos mais tarde, no governo de Affonso Penna, a lei n. 41 de 03 de agosto de 1892, criaria os cargos de inspetores distritais e inspetores ambulantes. Veiga (1999, p. 139) nos informa que, entre os anos de 1882 e 1900,

alteram-se as funções dos visitantes e inspetores ambulantes, no sentido dos poderes que lhes são atribuídos. Lentamente vão deixando de ser fiscalizadores da frequência e elaboradores de mapas estatísticos para serem os intérpretes e juízes da atuação dos(as) professores(as) e alunos(as): destaca-se ainda a presença de injunções políticas para a nomeação de inspetores.

Tendo o Estado de São Paulo implantado uma política sistemática para o ensino, com a criação dos grupos escolares em 1893, política esta que passou a ser modelo para outros estados, o Inspetor Técnico do Ensino de Minas Gerais, Estevam de Oliveira, foi enviado à capital daquele estado e também à capital da república para colher informações que subsidiassem a tomada de decisões em Minas. Oliveira elaborou extenso e pormenorizado relatório, publicado em 03 de agosto de 1902 com o título *Reforma de Ensino Público Primário e Normal em Minas*. O relatório retratava a situação destes níveis de ensino em Minas Gerais, tomando como base as inspeções por ele feitas em cerca de 200 escolas públicas. Esse relatório tem grande relevância

na história da educação de Minas Gerais uma vez que foi a base de uma importante reforma ocorrida em 1906 – a Reforma João Pinheiro.

Na introdução ao seu relatório, ressaltava Oliveira, em consonância com o pensamento spenceriano, que a *fundação da escola* deveria atender a uma *concepção triplice: a formação do homem na escola* (educação física), *a formação do caráter* (educação moral e cívica) e *a formação do vigor intelectual* (educação intelectual). Comentava também a falta de uma repartição técnica (*Directoria do ensino*) que pudesse centralizar os dados sobre a educação, gerando dados estatísticos confiáveis, uma vez que os dados disponíveis não o eram, posto que o lançamento dos dados nos mapas era feito pelos próprios professores “geralmente incapazes para a missão árdua do magistério, á revelia de competente inspecção escolar.” (OLIVEIRA, 1902, p. 4 - 5)

A partir de suas observações em São Paulo e no Rio de Janeiro, e sustentado em dados e informações científicas de autores de renome nacionais e estrangeiros, Oliveira estabeleceu as orientações para cada uma das três bases mencionadas: Higiene Escolar (educação física, mobiliário escolar, prédios escolares), Educação Intelectual (formação de professores, lições de *cousas*, leitura e escrita, métodos de ensino, conteúdos, técnicas pedagógicas, ensino da *língua materna*) e Educação Moral. O relatório apresentava, ainda, as situações da educação em São Paulo e no Rio de Janeiro, descrevendo os grupos escolares destas cidades e terminando por salientar os principais pontos (OLIVEIRA, 1902, p. 178, 179, 181) que deveriam ser contemplados pela reforma educacional em Minas Gerais:

Instituição de uma directoria geral de ensino, considerada repartição technica. [...]E assim se libertará grandemente aquella mesma Secretaria da indébita intromissão dos chefes partidários locais em assumptos relativos ao ensino primário.

Supressão da inspecção gratuita. [...] A gratuidade do cargo enfraquece a responsabilidade daquelle que o exerce; a inspecção não tem a regularidade necessaria, não é exercida com a firmeza que requer o interesse da instrucção e educação do povo.

Para a formação do professorado mineiro carece de ser remodelado e refundido o ensino normal do Estado. Em nosso parecer, a reforma deve supprimir todos os Instituto existentes, alguns dos quaes imprestaveis, e crear um só estabelecimento congênere na Capital do Estado.

No capítulo dedicado aos prédios escolares Estevam de Oliveira chamava a atenção do Estado para a sua responsabilidade ao dizer que “o que é preciso é que se

consigne o princípio de que ao Estado, e não ao professor, incumbe o provimento de casas escolares”. (OLIVEIRA, 1902, p. 28). Fundamentando-se em trabalhos, pesquisas e tabelas de higienistas e instituições internacionais, inclusive escolas da Suécia e da Áustria e também no relatório de Ruy Barbosa sobre a reforma de ensino, o inspetor descreveu minuciosamente os detalhes científicos que lhe permitiram demonstrar e prescrever as cubagens ideais das salas de aulas bem como as condições ideais de iluminação das mesmas.

Ao considerar o tema do presente trabalho, eu não poderia deixar de destacar, do referido relatório, alguns aspectos técnicos que julguei interessantes e indispensáveis. Estevam de Oliveira chegou a um padrão ideal para as construções escolares, onde o comprimento máximo de uma sala de aulas (para 50 alunos) foi limitado em 10 m por “terem observado outros profissionaes que a distancia de 9 m constitue o limite normal de visibilidade de certos objectos, como, por exemplo, as letras-tipo de Snellen, de 3 cm de altura “. (OLIVEIRA, 1902, p. 34). Para a largura, o limite é de 7 m “porque preferida pela hygiene escolar a iluminação unilateral, está verificado que a luz não penetra em toda a plenitude numa extensão superior a essa.” (OLIVEIRA, 1902, p. 34). A altura não poderia ser inferior a 4 m devido a que a quantidade de ar respirável para cada aluno, estabelecida por higienistas, estava entre 6 e 7 m³. Dessa forma, as dimensões ideais de uma sala de aula, com renovação constante do ar, seriam 10 m x 7 m x 4,5 m, o que daria uma cubagem de 315 m³. Interessante observar que os cálculos levaram em conta as idades dos alunos, uma vez que a frequência respiratória, a capacidade pulmonar e, conseqüentemente, a demanda por ar, variam de acordo com a idade. Assim, os valores acima se referem a alunos da escola primária.

Para garantir a renovação do ar e uma adequada iluminação, as dimensões e orientações cardeais das janelas também foram destacadas (OLIVEIRA, 1902, p. 36), tomando como exemplo escolas modelo de Upsal, na Suécia, onde as do primeiro andar apresentavam área total de 34,9 dm² por m² de assoalho; as do segundo andar 19,8 dm² e as dos dormitórios 22,1 dm², também por metro quadrado de assoalho.

Discutindo a iluminação das salas, o inspetor Oliveira, ainda evocando higienistas, em particular o francês A. Riant, esclarecia que as janelas deveriam ficar à esquerda dos alunos pois “cahindo a luz da esquerda sobre as mesas, fixará todas as sombras á direita dos obstáculos que encontrar. Assim, é por trás das mãos do

alunos acusados em escrever que ellas assentarão, ficando inundada de luz a letra que a penna vae traçando”. (OLIVEIRA, 1902, p. 38).

Para Riant “as paredes internas de uma escola não devem recordar as de uma prisão, mas, contrariamente, apresentar ás vistas infantis suaves nuanças” (OLIVEIRA, 1902, p. 40). A fim de que não irritasse os olhos dos alunos, a prescrição higienista era que fossem pintadas de verde-claro. O assoalho deveria proteger os pés das crianças da umidade e do frio, sendo recomendado o assoalho entaboadado. Quanto ao formato das salas, a forma *oblonga* (que tem mais comprimento que largura), com os cantos arredondados, permitiria uma melhor difusão da luz. Apesar disto, a forma retangular foi a que se popularizou.

O inspetor referia-se também (OLIVEIRA, 1902, p. 41) a um higienista brasileiro, Dr. Vieira de Mello, da Repartição Sanitária de São Paulo, segundo o qual o teto deveria ser branco, as paredes pintadas a óleo, os corredores amplos e arejados e o porão estanque e bem arejado, para evitar a estagnação do ar. Recomendava também a instalação de lavabos, isolados da rede de esgotos por meio de sifões, e filtros para água potável.

Essas recomendações fariam parte, quatro anos mais tarde, da *Reforma João Pinheiro*.

1.6 A Reforma João Pinheiro (1906)

1.6.1 Os grupos escolares



Na recém construída capital, a pretensão de transformar súditos em cidadãos e de formar trabalhadores confiáveis para o mercado capitalista não se materializava. Dentre os problemas apontados, destacavam-se: a heterogeneidade cultural da população; a desagregação social; a precária unidade estadual e nacional; e o frágil sentimento de pertencimento a um Estado e uma nação. Diante de circunstâncias como essas era necessário repensar o regime republicano. (FARIA FILHO e VAGO, 2000a, p. 36).

Essa consideração remeteu à necessidade de modificações na escola. Como nos informam ainda esses dois autores, Delfim Moreira, no final de seu mandato como Secretário do Interior, já havia antecipado que uma “reforma profícua do ensino primário” dependeria de seis pontos fundamentais: “do professor habilitado; da

disseminação de cadeiras de instrução primária, da fiscalização profícua e assídua; do método, do programa de ensino, do mobiliário e aparelhos escolares; **de casas apropriadas e higiênicas** e dos fundos necessários para o custeio do serviço”. (FARIA FILHO e VAGO, 2000a, p. 36, grifos do autor).

João Pinheiro, influente republicano e futuro Presidente do Estado de Minas, era um dos que acreditavam no poder regenerador e modificador da escola. Em 28 de setembro de 1906, 21 dias após ter tomado posse e tendo como Secretário do Interior Manoel Thomaz de Carvalho Britto, publicou a Lei n. 439, que instituiu a reforma de ensino a qual, segundo Mourão (1962, p. 91), “constituiria um marco divisório na história da instrução da que era então a mais populosa unidade da federação brasileira.” Esta reforma trazia como destaque e grande novidade o atendimento de uma necessidade imperiosa e antiga em termos de instrução pública em Minas Gerais, qual fosse a construção de espaços próprios para a educação escolar. Constituíam-se assim, em Minas, através do **grupo escolar**, a “escola como lugar”, um “lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim”. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 69).

Em vez de se manterem, em certas cidades, escolas isoladas, com quatro classes cada, poderiam elas ser reunidas em uma só, um *grupo escolar*, no qual cada professor lecionaria para uma classe ou ano escolar. A lei previa, além dos grupos, as escolas isoladas e escolas modelos, anexas às escolas normais.

1.6.2. O grupo escolar e a organização capitalista da escola

Conforme Souza (1998, p. 26-46) os grupos escolares passaram a ser a *representação* do que havia de mais moderno em termos de instrução, uma vez que vinham sendo instituídos e adotados em vários países da Europa como França, Espanha, Inglaterra, Alemanha e também nos estados Unidos. Assim,

Os profissionais e agentes da instrução pública primária produziram a representação de que a mesma [a reforma] significaria uma ruptura com o atraso e desorganização da escola imperial. Nesta representação observamos não apenas a produção de uma memória onde a instrução anterior à reforma é tida como algo negativo e quase que inexistente, mas também a vinculação da reforma com aquilo “que de mais “moderno” se apresentava para os reformadores mineiros: **a organização capitalista do trabalho** e o mundo e as relações urbanas. (FARIA FILHO, 1997b, p. 101, grifos do autor)

Ao descrever o processo pelo qual o capitalismo chega às escolas, Fernandez Enguita (1989, p. 16) diz que, na França, no início do século XIX:

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento.

Ainda segundo esse mesmo autor, uma investigação sobre as *higher elementary schools*, na Grã-Bretanha, permitiu concluir “que os padrões queriam destas escolas era que formassem neles” [os trabalhadores “educados”] “um bom caráter e lhes imbuíssem qualidades servis, à parte das destrezas gerais básicas.” (REEDER, citado por Fernandez Enguita, 1989, p. 116). Afirma ainda Fernandez Enguita (1989, p. 199) que “A escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade. A mais elementar destas formas, embora não a mais importante, é sua própria divisão interna.”

De acordo este autor a introdução dos princípios tayloristas na escola se fez através de reformadores como Bobbitt, Cubberley e Spaulding:

Frank Spaulding personificou melhor que ninguém a introdução da análise custo-benefício em termos de produção escolar. Ele propôs que se avaliasse o produto das escolas com medidas tais como a proporção de jovens de determinada faixa de idade nela matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário por aluno para realizar um determinado trabalho, a porcentagem de promoções etc. Tudo isto, obviamente, sem prestar nenhuma atenção ao contexto social ou às peculiares características pessoais ou grupais dos alunos.[...].

Franklin Bobbitt defendeu a introdução do taylorismo na organização do processo educacional a partir de onze princípios: 1) fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); 2) fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas); 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores; 4) determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores; 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo; 6) erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho; 7) dar-lhe as instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; 8) selecionar os meios materiais mais adequados; 9) traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis; 10) estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos e; 11) controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno.

Ellwood P. Cubberley esforçou-se por introduzir nas escolas a figura correspondente ao especialista em organização do trabalho que o taylorismo havia trazido consigo, o especialista em eficiência. “Por acaso supõe-se que os

educadores são tão competentes” perguntava-se, “que seus métodos não podem ser melhorados?” (FERNANDEZ ENGUIA, 1989, p. 125-127).

À época da institucionalização dos grupos escolares em Minas Gerais, algumas das idéias que poucos anos mais tarde viriam a se consubstanciar nos *Princípios da Administração Científica*, de Frederic Winston Taylor, já haviam chegado ao Brasil.

Faria Filho (1987, p. 27) esclarece que “a tentativa do capital de organizar a escola e formar seus trabalhadores, segundo a racionalidade capitalista da acumulação do capital” foi um processo lento que, historicamente, se deu “desde o momento em que o capital sentiu aqui a necessidade da escola para manter e reproduzir a acumulação capitalista.” Ainda segundo esse autor (1987, p. 29), “dentre os avanços que a nova organização escolar possibilita, Estevam de Oliveira procurava destacar alguns:”

A divisão do trabalho entre quem planeja e quem executa pois a “fundação da escola significa criar institutos de ensino primário em que tudo seja previsto, desde a hygiene até as menores regras em particularidades pedagógicas. (OLIVEIRA, 1902, p. 04).

Além de outras vantagens, esta uniformização facilita enormemente os trabalhos de fiscalização, ordem absoluta; disciplina completa.’ (OLIVEIRA,1902, p.124).”

É ainda Faria Filho (1987, p. 31) quem afirma: “Estavam pois colocados os alicerces de uma organização do trabalho escolar que possibilitasse ao Estado controlar, disciplinar e desqualificar os trabalhos do ensino, formando-o ao seu modo.” Em sua tese de doutorado este autor conclui que:

A defesa dos grupos escolares com lugar de realização, no mundo da educação, da forma capitalista de conceber e organizar o trabalho – principalmente fabril, e a identificação do movimento que institui os grupos com o progresso, como superação do atraso, aparecem em boa parte dos relatórios dos secretários do Interior [...] (FARIA FILHO, 2000b, p. 33).

Em seu relatório de 1904, em caminhado ao Presidente do Estado, o Secretário do Interior, Delfim Moreira, defende a criação dos grupos escolares e afirma que os mesmos “devem preparar os meninos para a prática de um ofício ou de uma produção” ou mesmo “preparar o agricultor e o industrial de amanhã”.

No relatório anual (1907) a João Pinheiro, Carvalho de Britto, associa a nova estrutura escolar com a possibilidade de fiscalização permanente, que nos remete ao panoptismo:

Com o Grupo se consegue a **divisão do trabalho escolar, a fiscalização permanente**, o estímulo dos professores [...] o hábito das crianças viverem em sociedade, corrigindo-se, modificando-se, aperfeiçoando-se, de modo que o ideal republicano da igualdade pôde ser atingido naturalmente no trato de poucas gerações. (MINAS GERAIS, 1907, p. 33, grifos do autor).

Britto é mais enfático no relatório de 1908, trazendo as questões de ordem e disciplina:

O êxito dos grupos escolares depende, em regra, da sua direção. Os directores são a alma destes estabelecimentos, dependendo de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, do seu patriotismo, **a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente**, a uniformidade na execução do programma, o estímulo aos professores e alumnos, **a ordem, a disciplina** e a hygiene, sem o que não realizam os grupos os intuitos de sua criação. (MINAS GERAIS, 1907, p.16, grifos do autor).

Para garantir o atingimento dos objetivos buscados dentro da nova instituição, cria-se a figura do diretor, que nos faz lembrar do *expert* de Cubberley. Esses objetivos estavam definidos no Art. 6º. do Decreto n. 1969:

O director ou directora terá a seu cargo o serviço administrativo do Grupo Escolar velando pela observância restricta do Regulamento de Instrucção, do programma de ensino e do horario das aulas. Inspeccionará a frequência dos alumnos e professores, a disciplina no estabelecimento e a hygiene do predio e dos alumnos.

Dentre seus deveres, no total de dezessete, estava o de exercer o controle e a vigilância sobre os professores:

- abrir e encerrar o <Livro de Ponto>, á entrada e á saída dos professores;
- percorrer durante o dia todas as classes, fiscalizando o ensino e a disciplina e dando providências que se fizerem necessarias;
- observar, em particular, aos professores, irregularidades de ensino e disciplina, verificadas nas suas classes ou fora dellas.

Quanto ao professor, tinha como deveres, entre outros:

- comparecer ao estabelecimento 10 minutos antes da hora dos trabalhos e não se retirar antes que tenham saído todos os alumnos de sua classe;
- receber, no pátio ou na varanda, em forma, pela ordem de numeração, os alumnos da turma que lhe foi designada, conduzindo-os até a sala de aula, onde occuparão os respectivos logares, guardando sempre a mesma disposição. Deverá acompanhá-los na mesma ordem, ao saírem para o recreio e ao se retirarem do estabelecimento;
- executar fielmente o programma e horario de ensino, auxiliando o director a

manter a disciplina no estabelecimento.

No primeiro desses itens podemos perceber que o professor era obrigado a trabalhar 20 minutos a mais por dia. Muito pouco provável que recebesse por isto. No segundo, vê-se, por um lado, as funções de vigilância e controle exercidas pelo professor sobre os alunos e, por outro, a imposição da disciplina através da fila, dos lugares definidos, como descritos por Foucault (2002, p. 125). No terceiro item acima vemos a expropriação do trabalho do professor. Ele agora *cumpr*e o programa previamente estabelecido.

Em outro artigo (Art. 9º.), por determinação do diretor, o professor pode ser privado de seu descanso na hora do recreio: “os professores, designados pelo director se revezarão na fiscalização dos alumnos em horas de recreio, cabendo ao professor, a cuja classe pertença o alumno, a correção das faltas cometidas”.

Apesar disso, o Secretário do Interior, Estevão Leite de Magalhães Pinto, no seu relatório referente ao ano de 1910, discorrendo sobre os grupos escolares, termina dizendo: “Acresce que **a reunião quotidiana dos professores**, levando-os á troca de idéas sobre o ensino, a nobres estímulos e emulações, **é um meio eficaz de alental-os no trabalho** e de se aperfeiçoarem reciprocamente.” (MINAS GERAIS, 1910, p. 17, grifos do autor). Um discurso ideológico onde *um meio eficaz de alentá-los no trabalho* poderia ter um outro significado, tal como *um meio eficaz de mantê-los dóceis no trabalho*.

Quanto ao comportamento esperado dos alunos, o Art. 15 do Decreto n. 1969, parece querer acostumar os alunos com a sirene da fábrica, quando cobra obediência ao *tympano*, aparelho que emitia sinais sonoros, à semelhança de uma campainha: “Para sahirem de classe, obedecerão aos toques do tympano pelo professor, sendo o 1º para a prevenção, o 2º para ficarem de pé, e o 3º para seguirem, sahindo primeiramente a fila da frente, depois a immediata etc, a um de fundo.” O aspecto militar também pode ser identificado na parte final do referido artigo: “Acompanhados pelo professor, passarão pelo *porta-chapeus* até á varanda ou pateo, onde aguardarão a ordem *á vontade* para se dispersarem.”

O Art. 16 poderia ter sido prescrito pelo próprio Taylor, não fossem a diferença de datas e a possibilidade de o aluno poder fazer reclamação:

Na classe ou em fôrma é proibido aos alumnos: sahir da aula, conversar, dirigir-se aos collegas, mudar de logar ou de posição. Sempre que se dirigirem ao professor, quando não chamados, levantarão o braço direito com a mão aberta, si quizerem responder a alguma argüição. Para fazerem uma reclamação, ou communição, por-se-ão, de pé, aguardando que sejam attendidos.

Alguns anos mais tarde, os resultados da implantação daquela nova instituição escolar já eram proclamados pelas autoridades. Segundo Delfim Moreira, Secretário de Bueno Brandão, nos relatórios de 1911 e 1912, respectivamente:

O grupo escolar é um núcleo de escolas graduadas onde há perfeita **divisão do trabalho** e onde o ensino é dosado, de acordo com a idade e desenvolvimento do alumno, com **sua direção e disciplina interna** [...]. (MINAS GERAIS, 1911, p. 26-27). (grifos do autor).
Essa instituição escolar, com o curso seriado de 4 anos, **disciplina interna, perfeita distribuição de cadeiras e materiaes** – tem provado bem em Minas.” (MINAS GERAIS, 1912, grifos do autor).

O mesmo aspecto é retomado em 1913, no relatório de Bueno Brandão:

A fusão de diversas escolas num só instituto, subordinado a uma única direção traz, como consequência, melhor orientação e mais suave difusão do ensino, devido à especialização de funções resultantes da divisão do trabalho de cada docente.
A aplicação da Lei econômica da divisão do trabalho nos grupos escolares apresenta os mais robustos resultados [...]. (MINAS GERAIS, 1913, p. 336).

Conclui-se que, enquanto representação da *modernidade* associada à República, é inegável a importância dos grupos escolares, na medida em que permitiram organizar o ensino público em Minas Gerais, até então desenvolvido em escolas isoladas, o que não permitia ao governo ter informações confiáveis a respeito do mesmo. Mas modernidade implicava também em instalação de indústrias, as quais exigiam adestramento dos trabalhadores, onde a **disciplina** era um fator primordial. Os grupos escolares, se bem que não declaradamente, tinham também a função de incutir essa disciplina nos futuros trabalhadores. Para isso, era fundamental, para as elites dominantes, que os agentes dessa disciplinação, os professores, fossem tornados disciplinados. O instrumento escolhido para tal fim foi a Lei de Taylor.

1.6.3. Os edifícios escolares: as escolas-tipo

O Art. 1º. da Lei n. 439 nos remete à Introdução do relatório de Estevam de Oliveira, quando, numa herança do pensamento spenceriano, estabelece que a reforma implicará em “que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica”. O Art. 22 é mais explícito:

Para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação popular sob o **tríplice aspecto** physico, intellectual e moral, o governo empregara os meios possíveis para serem as escolas installadas em edificios apropriados e providos de livros didacticos e todo o material de ensino pratico e intuitivo”. (grifos do autor).

O parágrafo único desse artigo estabelecia que o Governo escolheria o plano dos edifícios escolares e do mobiliário, além da organização e adoção dos livros.

O **Regulamento** da Reforma João Pinheiro foi aprovado através do Decreto n.1960 de 16 de dezembro de 1906, enquanto que o **Regimento** Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas se consubstanciou no Decreto n. 1969 de 03 de janeiro de 1907. O Art. 21 do Decreto n.1960 estabelecia que o grupo escolar fosse constituído pelo número de escolas necessárias para que o ensino primário atendesse separadamente meninos e meninas. Seriam necessárias pelo menos quatro escolas, com o mínimo de 45 alunos cada, para que se constituísse um grupo escolar. Nesse caso poderiam ser mistas. Um professor por classe e um diretor para o grupo. Cada escola deveria ter um pátio para recreio e exercícios físicos, além de uma ampla sala, bem iluminada, para trabalhos manuais.

Por sua vez, o Art. 1º do Regimento (Decreto n. 1969), especificava para os grupos escolares, as seguintes condições:

- a) pelo menos quatro salas de aulas, com capacidade cada uma para 50 alunos;
- b) um salão para museu e uma sala para biblioteca, podendo estes ser instalados em um único compartimento que fosse suficientemente espaçoso;
- c) uma saleta de entrada ou espera, para visitas;
- d) um gabinete para o diretor, onde ficaria o relógio da casa, e outro de toilette para os professores;
- e) um porta-chapéus para os alunos de cada sexo, na entrada do edifício, com cabides numerados. A cada entrada haveria um porta guarda-chuvas com as divisões das classes, pela numeração;

- f) varanda ou pátio coberto, onde os alunos permanecessem nos dias de chuva e nas horas de muito sol durante o recreio.
- g) um jardim, principalmente no recreio das meninas.
- h) uma latrina para cada turma de alunos, com a mesma numeração da sala a que servir, e uma outra em separado;
- i) um terreno fechado para horta escolar.

O parágrafo único do Art. 1º. do Decreto n. 1969 especificava: “Na construção e adaptação de qualquer prédio escolar serão observados os typos de plantas aprovados pelo governo”, sobre os quais falarei mais adiante. O Art. 2º. era taxativo: “Haverá separação completa dos pateos de recreio, jardins, porta-chapeus e latrinas para cada sexo.” O Art. 67 determinava que todas as disposições do Regimento fossem extensivas às Escolas Isoladas, quando aplicáveis.

Todo o serviço de construção e adaptação dos prédios escolares ficou a cargo do engenheiro do Estado e adido à Secretaria de Educação, José Dantas. Como consta do relatório anual do Secretário do Interior, Carvalho de Britto, ao Presidente do Estado, publicado em 1907 e referente ao ano de 1906, p. 33-39:

Prédios escolares

É uma questão seria a da instalação das escolas em predios apropriados, de acordo com as necessidades hygienicas e pedagogicas.

Não basta que a escola seja creada e provida; é necessário que seja installada convenientemente, para que se possa de facto aproveitar ás creanças que se matricularem.

[...] A Secretaria do Interior tem á sua disposição o engenheiro José Dantas, incumbido especialmente de todo o serviço relativo á construcção e adaptação dos predios escolares.

Mandei confeccionar três typos geraes, que devem ser observados na construcção de predios para Grupos Escolares. Na confecção desses typos foram estudados com cuidado as questões de economia de construcção, illumination e ventilação das salas de aulas, hygiene e condições pedqgogicas dos predios.

O numero regular de alumnos para cada sala devendo atingir a 40, foram calculadas as dimensões dos salões, excedendo a área para cada creança de 1,^{m2} 00 e a cubação de ar ambiente de 5,^{m3} 00.

O primeiro typo compõe-se de quatro salões de aulas de 6,^m 0 x 8,^m 80 x 5,^m 0, duas saletas de entrada, uma sala para museu, gabinete para o director e professores e um alpendre bem largo.

Esse typo, para um Grupo Escolar de 200 a 240 meninos, poderá ser construido com a despesa approximada de 10 a 14 contos, conforme a zona do Estado.

O segundo typo contém seis salões, tendo cada um 6,^m 0 x 8,^m 8 x 5,^m 0, com a capacidade para 40 a 50 meninos, saletas de entrada, vasto salão para museu, gabinete para o director e professores e alpendres. Esse typo comporta de 240 a 300 meninos, ficando sua construcção em 25 ou 30 contos.

O terceiro typo contém 8 salões, tendo cada um a capacidade de 40 a 50 meninos, salão par museu, gabinetes para director e professores, saletas de entrada e vastos alpendres.

Esse predio, que comporta de 320 a 400 meninos, poderá ser construido por 40 contos.

Em todos os typos figuram um serviço sanitario, jardim no centro do edificio e cobertas para exercicios phisicos e trabalhos manuaes.

Para a construcção desses predios devem os terrenos ser escolhidos na parte mais central da localidade, com uma area de 8 a 10 metros quadrados para cada creança e satisfazer ainda as condições de uma declividade regular, facilidade da installação sanitaria e alguma distancia de outras construcções.

Escolas isoladas

O quarto typo do predio escolar approvedo é o da escola isolada, que deve ser adoptado em todo o Estado.

É o typo para funcionamento das escolas districtaes do Estado, cuja freqüencia attinja de 80 a 100 meninos. Compõe-se elle de dous salões de 6,^m 0 x 8,^m 80 x 5,^m 00, commodo para professores e um largo corredor com entradas independentes para os dous sexos. **Uma escola desse typo está sendo construida na povoação do Calafate, bairro da Capital.** (grifos do autor).

É uma casa de construcção singella e barata, possuindo serviço sanitario, água potável e vae custar ao Estado a quantia de 6:500\$000.

Esse prédio, que tem de frente 12,^m 60 x 11,^m 40 de fundo fica situado em uma área de 32.000 ^m2 metros quadrados do terreno do campo, o qual vae ser lavrado para servir de um pequeno campo practico de agricultura, necessario nas escolas primarias do Estado. A agua para o abastecimento do serviço sanitario e irrigação do solo é fornecida por um poço já perfurado com diâmetro de 15 centímetros e vasão de 24.000 litros em 24 horas.

O esgoto das latrinas será ligado a uma caixa liquifactora da forma de um prisma rectangular, com as dimensões de 1,^m 50 x 1,^m 30 x 1,^m 30, dividida em quatro compartimentos.

As aguas do esgoto sahem purificadas e aproveitaveis para adubação do terreno.

Escolas nas colônias

Já se acha em construcção o plano do predio para a escola da colônia <<Bias Fortes>>, nas adjacências da Capital. É o typo para as escolas ruraes.

Essa casa, que tem 6,^m 8 de frente por 8,^m 80 de fundo, possuindo um salão de 6^m x 8^m x 5^m, um alpendre de 20^m 50 de comprimento e 2,^m 5 de largura e uma latrina está contractada por 4:400\$000.

Inicialmente, ao concordar com as exigências higiênicas e pedagógicas e dizer que não basta criar e prover a escola, Britto está demonstrando sua preocupação quanto aos custos de sua implementação, de modo a atender as exigências estabelecidas no Art. 1º. do Decreto n. 1969, relacionadas anteriormente. Tanto que, na apresentação dos três tipos de prédios para grupos escolares, encomendados a José Dantas, sua primeira menção é à economia da construção, antes mesmo dos preceitos higiênicos. Se considerarmos que os três tipos apresentam duas saletas de entrada, uma sala para o museu, gabinetes para o diretor e para professores e alpendres, podemos pensar, *grosso modo*, que os custos de construção

são diretamente proporcionais ao número de salas de aula. Assim, o primeiro tipo, com quatro salas, ao custo estimado entre 10 e 14 contos de réis, apresentaria o custo de 2,5 a 3,5 contos por sala. No segundo tipo, com seis salas, custo estimado entre 25 e 30 contos, o custo por sala está entre 4,2 e 5,0 contos. No tipo 3, com oito salas, custo estimado de 40 contos, cada sala sairia por 5,0 contos. Seria de se esperar que o custo por sala de mantivesse aproximadamente o mesmo, em que pesem as diferenças de acabamento. Mais à frente vamos ver que uma escola rural (FIG. 3 e 4) pronta, com uma sala, estava orçada em pouco mais que dois contos. Chama também a atenção o fato de os orçamentos apresentados por José Dantas, como será visto adiante, para os tipos 1 e 2 serem maiores que os estimados por Britto: 20:351\$687 contra 10 a 14 contos para o tipo 1; 31:494\$604 contra 25 a 30 para o tipo 2. Curiosamente para o tipo 3, o orçamento de Dantas é menor que a estimativa de Britto: 35:779\$736 contra 40.

Estes tipos, acompanhados dos respectivos planos de obras, estão descritos por José Dantas, num dos anexos do relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado (1909, p. 649) e referente a 1908.

As escolas **rurais** (FIG. 3 e 4) deveriam ser edificadas em terrenos de, no mínimo, meio alqueire quadrado, que permitissem o ensino prático da agricultura e localizados em povoados onde a população escolar fosse de, no mínimo, 50 crianças. O prédio deveria ficar no centro do povoado, bem visível, um símbolo da modernidade trazida pela República. As salas teriam as dimensões de 6,0 m x 8,0 m x 4,5 m, devendo ser arejadas e bem iluminadas por duas janelas laterais e uma na frente, junto à porta). Com estas medidas, a cubagem das salas seria de 216 m³, quase 100 a menos que o previsto no relatório de Oliveira (315 m³)

Considerando 50 alunos na sala, a cada um caberiam 4,32 m³ de ar, bem menos que as prescrições higiênicas, que recomendavam valores entre 6 e 7 m³.

Pode-se observar pela planta que não havia nem um local reservado para o(a) professor(a) nem tampouco uma instalação sanitária exclusiva. E que o acesso a somente uma das duas era coberto (o da direita). O acesso à outra era feito por fora do prédio. Observa-se ainda, no final do alpendre, de aproximadamente 24 m², os lavatórios com torneiras (indicados pela letra L na figura 4). No canto superior esquerdo da mesma figura, indicado pela letra F, o campo prático (horta e/ou jardim).

Seguindo o que estabelecia o Art. 2º. do Decreto n. 1969, o prédio das escolas **isoladas** (FIG. 5 e 6) era simétrico: um lado para o sexo masculino, outro para

o feminino. Pelo plano da obra elaborado por Dantas (1910, p. 8) o prédio constaria de dois salões de aulas “fartamente iluminados e arejados”, dois alpendres laterais e instalações sanitárias constando de lavatórios com torneiras e latrinas, “uma para cada sexo, inteiramente separadas”. O plano da obra previa também um cômodo para os professores “situado ao fundo do edifício”. Entretanto o mesmo não aparece na planta (FIG. 6). Ali o que se vê são duas instalações sanitárias em cada ala (a masculina e a feminina). Em cada ala, supostamente uma seria para a professora (certamente a maior) e a outra para os alunos(a). Isto pode levar a crer que o cômodo mencionado se referisse a essa instalação sanitária e não a uma sala dos professores como conhecemos hoje. Onde permanecia o(a)

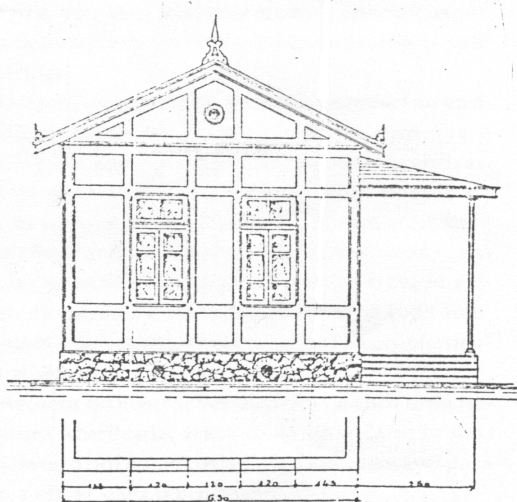


FIGURA 3 - Fachada de uma escola rural.
Fonte: DANTAS, 1910, p. 7.