

CULTURA ESCOLAR, CULTIVO DE CORPOS: A GYMNASTICA COMO PRÁTICA CONSTITUTIVA DE CORPOS DE CRIANÇAS NO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO DE BELO HORIZONTE (1906 – 1920)

AUTOR: TARCÍSIO MAURO VAGO (UFMG)

O planejamento e a edificação de Belo Horizonte, na década seguinte à proclamação da República, foram orientados pelas novas experiências sociais e urbanas vividas ao final do século XIX, com uma concepção do social e do cultural que ao mesmo tempo enfatizava a importância da ciência e do progresso e se confrontava com o que passa a ser considerado práticas retrógradas e tradicionais de se pensar as relações dos indivíduos com a cidade.¹

Arrasadoras foram as representações produzidas sobre os habitantes do arraial sobre o qual construiu-se a cidade. Longe estavam de ser considerados “bonitos e elegantes”.² Ao contrário, cronistas da época escreviam que “o tipo geral” daquele povo era “doentio; magros, amarelos, pouco desempenados na maioria, havendo uma grande proporção de defeituosos, aleijados e raquíticos”;³ constituíam um povo “tosco”, “esgrouvirado das costas”, “amarelo”, “indolente”, “provinciano”, “ignorante”, “vadio”, “de reputação duvidosa”, “turbulento”, “pernicioso”, “de hábitos suspeitos” e “baderneiros”.⁴

Sobre tais representações, a nova capital de Minas Gerais foi arquitetada e construída como ruptura com o passado, de que Ouro Preto Preto era símbolo. Em tudo ela deveria lembrar, refletir, reproduzir e fixar os princípios republicanos de organização da sociedade. Nessa “cidade modelar” não caberia “nem o tortuoso, nem o estreito, nem o baixo, nem o deselegante”⁵. Sua planta simétrica, alinhada, seria ela mesma uma espécie de “panóplia corretora”⁶ a endireitar seus habitantes, antigos e novos.

Ícone da Modernidade, espaço público legitimador de um novo poder que pregava uma organização social de cidadãos emancipados, a cidade e seu traçado deveriam, ao mesmo tempo, “anunciar o rompimento com o passado, preconizar o futuro e fincar-se como emblema da nação republicana.”⁷ A utopia era fazer uma cidade imune à desordem,

¹Cf. Cynthia Greive VEIGA, 1997.

²Cf. PENNA, Alícia Duarte. 1997.

³Cf. CARDOSO SILVA, Vera Alice. 1997, citando o cronista Alfredo Riancho, em crônica de 1894.

⁴Cf. VEIGA, Cynthia Greive. *op.cit.*, 1997, aludindo a representações da Comissão Construtora de Belo Horizonte.

⁵Cf. PENNA, Alícia Duarte. 1997.

⁶Estou aqui inspirando-me em trabalho de Georges Vigarello (Cf. VIGARELLO, Georges, 1995.)

⁷Cf. JULIANO, Leticia, 1992, p. 20.

na qual fossem possíveis a visibilidade e a vigilância radicais de todos por todos. Uma “cidade modelar em que não cabia o tortuoso, nem o estreito, nem o baixo, nem o deselegante”⁸, que exigia, impunha — modelava — uma outra corporeidade. A *urbs* moderna deveria provocar uma transfiguração nos sujeitos, em seus corpos.

Os tempos que se seguiram à sua inauguração, no entanto, frustraram expectativas: o previsto não se materializava *naturalmente*. Belo Horizonte não escapou da instabilidade econômica e política do regime republicano, que se materializava em suas ruas.⁹

Nos planos estadual e nacional outros problemas eram apontados, destacando-se a heterogeneidade cultural da população, e mais especificamente o analfabetismo; a desagregação social; a precária unidade estadual e nacional; e o frágil sentimento de pertencimento a um Estado e a uma nação. Era necessário repensar o regime republicano.

Problemas como esses fortaleceram a crença de intelectuais e políticos republicanos mineiros que assimilaram e repercutiram um intenso movimento que se desenvolvia em torno da escola, em âmbito nacional, protagonizado por republicanos insatisfeitos com os rumos que o País tomava. Potencializou-se a representação da escola como instituição de fundamental importância para o progresso do Estado e, por extensão, do País, em face do processo de complexificação social em andamento. O cenário tornou-se propício para a afirmação e legitimação de uma pedagogia moderna e científica,¹⁰ centrada na realização da tríade spenceriana “educação intelectual, moral e physica” do povo, a começar pelas crianças, especialmente as mais pobres.

Recebê-las e fazer delas cidadãos republicanos, essa a ambição civilizadora da escola que se queria afirmar. Seus benefícios, como acreditou o Inspetor José Rangel, atingiriam “a propria vida economica”, pois, “em vez de um exercito de analphabetos a povoarem as officinas”, o Estado passaria a ter “um pessoal operario sufficientemente preparado para exercitar os seus misteres com intelligencia e aptidão”, o que ofereceria “garantias de

⁸Cf. PENNA, Alícia Duarte, 1997.

⁹ A esse respeito, Luciano Mendes de Faria Filho escreve: “O seu traçado estava sendo alterado; havia muitos vadios e vagabundos pelas ruas; as crianças abandonadas ‘material ou moralmente’ pelas suas largas e espaçosas ruas, faziam destas local de aprendizado e inserção na marginalidade e no crime; as ocupações dos terrenos centrais por favelas punham em risco a diferenciação social que os bairros deveriam refletir e reforçar; as greves dos operários demonstravam que a harmonia entre trabalho e capital não existia.” Cf. FARIA FILHO, Luciano M., 1995a, p. 7.

¹⁰Cf. CARVALHO, Marta, 1997a.

economia e incremento” à indústria que se tentava organizar em Minas e no País.¹¹ Destarte, instruir apenas as crianças — para ler, escrever e contar — não mais bastava. Era preciso instruir, educar e “dar uma profissão”.

A pretensão exigia um novo modelo escolar, que começou a se materializar com a ampla reforma do ensino primário que o governo mineiro, com apenas 21 dias sob a presidência de João Pinheiro, decreta no simbólico dia 7 de setembro 1906. Com ela, prevê-se um maior controle dos professores pelos inspetores escolares; a introdução de disciplinas ligadas à agricultura; as modificações na formação dos professores; e aquela que seria a grande novidade — a construção de espaços próprios para a educação escolar, capazes de reunir e abrigar em um só prédio as escolas que estavam isoladas, provocando, então, o aparecimento das Escolas Agrupadas e dos “Grupos Escolares ” — a forma escolar que já difundida nos EUA e em países europeus. Estavam criadas as condições para a constituição de uma nova cultura escolar na Capital e em toda Minas Gerais, que deveria realizar o que as Escolas Isoladas até então existentes, tidas por precárias, não poderiam conseguir: provocar o que o inspetor escolar José Rangel consagrou como “uma verdadeira revolução de costumes”¹² no seio da população.

Organizada para estar “afastada da casa e separada da rua”¹³, considerada esta lugar da marginalidade e do vício,¹⁴ essa nova cultura escolar encarnou a esperança de intervir o quanto mais profundo possível na educação das crianças, especialmente às provenientes de populações pobres: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado. Impor novos hábitos culturais às crianças e ao mesmo tempo prepará-las para a sua inserção nas práticas do trabalho são duas pretensões de primeira grandeza atribuídas à escola. Sua necessidade foi produzida, dentre outros motivos, como recurso para sair da crise e construir uma República e uma economia prósperas.

Na capital mineira, a afirmação dessa nova cultura escolar deu-se também porque mesmo que a cidade tenha sido planejada para que tudo fosse “tão claro, reto, visível”, os

¹¹José Rangel, inspetor escolar em Juiz de Fora (MG), (Cf. Arquivo Público Mineiro. SECRETARIA DO INTERIOR. Relatórios dos Grupos Escolares, 1907, SI 2829, 4ª Seção).

¹²*Ibidem.*

¹³Cf. FARIA FILHO, 1996.

seus habitantes “confundiam, ou teimavam em confundir, as referências claramente assinaladas”, e então a escola constituiu “uma das faces educadoras e civilizadoras das populações pobres”, como escrevem Cynthia Greive e Luciano Mendes Faria Filho.¹⁵

O movimento de desqualificação do saber produzido pelas populações pobres era o mesmo de imposição de um conhecimento consagrado como necessário à educação racional dos habitantes da cidade moderna, de um Estado e de uma Nação que aspiravam ao progresso. Conhecimento que deveria se materializar no novo programa prescrito legalmente para o ensino primário, que incluía as disciplinas de “Leitura, Escripita, Lingua Patria, Arithmetica, Geographia, Historia do Brasil, Instrucção Moral e Civica, Geometria e Desenho, Historia Natural, Physica e Hygiene, Trabalhos Manuaes e Exercicios Physicos”. Esses os saberes autorizados, regulados por normas legais que conformavam seus programas específicos, bem como sua participação na distribuição dos tempos escolares.

A eles agregavam-se outros dispositivos, dentre os quais um minucioso regulamento do ensino, trazendo um código disciplinar que normatizava comportamentos, estabelecia muitas obrigações para as crianças e muitos poderes para os agentes escolares, além de impor a obediência a preceitos higiênicos e aos valores morais preconizados, por exemplo.

O movimento de afirmação dessa cultura escolar revela, no entanto, os limites do projeto escolar republicano. Tome-se por exemplo a instalação de Grupos Escolares na Capital. Sua região central (a parte planejada) recebeu imediatamente dois grupos escolares, no início do ano letivo de 1907, apenas dois meses após a reforma. Simbolicamente, o 1º Grupo Escolar da capital (e do Estado de Minas) foi instalado no palacete do próprio Secretário do Interior e o 2º Grupo Escolar ocupou um prédio desativado de um quartel da polícia. Também nessa região foi instalada, em 1909, uma Escola Infantil para atender as crianças de 0 a 6 anos. Da mesma forma, foi por essa região que se iniciou a construção dos suntuosos prédios para abrigar os grupos escolares, e o primeiro deles foi inaugurado em 1914, para o qual foi transferido o 1º Grupo Escolar da capital, já com o nome de Barão do Rio Branco.

¹⁴Cf. VEIGA, 1997.

¹⁵Cf. VEIGA, Cynthia G. & FARIA FILHO, Luciano M. 1997, p. 215.

A região periférica de Belo Horizonte ainda esperaria quase cinco anos até conhecer o seu primeiro Grupo Escolar e nesse tempo continuou contando com as escolas isoladas, que como mostrou Luciano Mendes de Faria Filho eram classificadas como “pardieiros”. Somente em abril de 1911 é que foi instalado um Grupo Escolar em um bairro cujos moradores eram pobres, quando a região central já possuía quatro deles. E o seu prédio nem de longe lembrava a suntuosidade prevista para os prédios do centro da cidade.

Ora, são exemplos dos limites a que se estendia o projeto educativo republicano, em Belo Horizonte: ainda que a reforma de ensino primário tenha sido defendida sob o discurso de atender às crianças pobres, as atenções estiveram voltadas para o centro da Capital — planejada, monumental, que se queria cosmopolita e reservada às camadas economicamente mais elevadas — nela (e por ela) é que deveria se instituir uma nova forma escolar, que se queria também modelar, como a Capital. Assim, a primeira condição de matrícula de crianças pobres nos Grupos Escolares da região central era entrar na “cidade”, ser aceito e incluído em seu espaço educativo, incorporado aos seus ritmos. A presença dessas crianças nos três primeiros Grupos Escolares de Belo Horizonte trazia ares de legitimidade ao próprio projeto educativo que se implantava. Mas, periféricas, habitantes da “não-cidade” — portanto, não-cidadãos —, grande parte das crianças pobres ficou excluída da nova forma escolar que surgia. Nessa região, a precariedade das Escolas Isoladas continuava como tônica. Na cidade cindida, a propaganda republicana se fez com o reforço da exclusão.

Ancorada em pressupostos de uma decantada racionalidade científica, destacando-se sua sintonia com teorias racistas e higienistas que circulavam no País, a escola, em seu novo molde, foi projetada como instituição capaz de introjetar nas crianças maneiras julgadas superiores, orientando-as para assumir condutas inteiramente distintas daquelas que possuíam. Nesse movimento, os corpos das crianças tornam-se alvo do investimento da escola, sendo colocado no centro das práticas educativas: constituí-lo, ou reconstituí-lo, racionalmente, tornou-se atribuição da escola. Isso pressupunha um movimento que combinava a destruição dos hábitos e das maneiras culturalmente aprendidos pelas crianças e a imposição de condutas e práticas corporais autorizados pelas representações estéticas vigentes.

Mas, mesmo esse investimento tinha limites claros: nem todos os corpos interessavam à escola. Os critérios para a constituição da população escolar também indicam o limite do projeto republicano de levar a educação a todos os cidadãos. O regulamento do ensino de 1911, por exemplo, excluiu do conceito de alunos “os doentes, affectados por molestias contagiosas incuráveis” e “os loucos”. Esses, os corpos renegados pelo modelo escolar que se queria afirmar. Para eles, instituições especializadas, ou a exclusão.

Os corpos escolarizáveis seriam tomados como suporte de inscrição dos predicados esperados de um cidadão republicano, numa tentativa de instaurar um processo de colonização dos corpos das crianças, especialmente as oriundas de famílias economicamente empobrecidas. À escola seria possível apoderar-se deles, mantê-los sob domínio para, então, corrigi-los e moldá-los segundo juízos estéticos estranhos às experiências singulares das crianças, mas considerados de antemão como superiores e imprescindíveis, especialmente em uma cidade que se queria sintonizada com a idéia de progresso, de civilização. Ainda que toscos, tortos, disformes, deselegantes, esses corpos eram considerados colonizáveis: à escola caberia cultivá-los para neles plantar hábitos e condutas que os fizessem limpos, saudáveis, ordeiros, robustos — atributos de uma miragem estética. Tal façanha afeiçoa-se às pretensões educativas da Capital mineira, a cidade moderna construída como vitrina da República.

Assim, representar a população pobre como desprovida de *bons hábitos*, enfraquecida e raquítica foi uma estratégia para criar a necessidade da escola, que então realizaria uma faxina nos corpos das crianças, que da indigência seriam afinal resgatados e transfigurados em corpos sadios, belos e fortes.

De muitas maneiras a escola procurou “tirar do corpo as impurezas que ofendiam vistas exigentes”, frase lapidar de Graciliano Ramos.¹⁶ Práticas constitutivas dos corpos infantis podem ser percebidas já na arquitetura prevista para os prédios escolares e prosseguiram na organização e na ocupação dos lugares, na distribuição dos tempos escolares, nos programas de ensino, na obsessão pela higiene, na inspeção médica, nos rituais, dentre outros, e ainda nos muitos cuidados a eles dedicados pelas diretoras e professoras nas práticas educativas. Assim, preparar o lugar; desinfetar, limpar e inspecionar

¹⁶RAMOS, Graciliano, *Infância*, 1977. p. 119.

os corpos das crianças consideradas regeneráveis; renegar os corpos de outras, tidas por incapacitadas; impor hábitos higiênicos; disciplinar os bárbaros; estabelecer códigos de controle e punição; refinar sensibilidades, lapidando sentimentos, arrancando vícios, implantando civilidade, afinando a voz, ensinando o gosto, educando as mãos — são dispositivos que, em conjunto, revelam práticas escolares de constituição dos corpos das crianças. A cultura escolar, como um todo, traduzia-se em sentido alargado como cultivo dos corpos das crianças.

Contudo, a mobilização desses dispositivos encontrou também na escola a “insubmissão estética”¹⁷ das crianças. Ao controle, elas respondiam com transgressão, ludibriando pais, inspetores, diretoras e professoras.¹⁸ De fato, como observou Cynthia G. Veiga, a idéia de homogeneização cultural das populações, presente nas representações das elites intelectuais no momento de construção da cidade de Belo Horizonte e na afirmação da escola como lugar de forjar o homem novo, tensionou com a heterogeneidade das experiências culturais e materiais dos atores sociais. Os que fizeram a cultura escolar em Belo Horizonte experimentaram práticas em conflito.

É esse o caso também dos próprios agentes escolares que estiveram envolvidas em relações de adesão e obediência, mas também de tensão e resistência, que revelam disputas de representações e conflitos de práticas que não se encaixavam no que estava previsto e determinado: mudanças parciais ou desobediência completa aos programas decretados pelo governo, com o privilégio de determinadas disciplinas e marginalização de outras; alteração na organização dos tempos escolares são exemplos de práticas comuns nos Grupos Escolares da capital.

O movimento de afirmação social da escola ocorreu em meio a tensões estabelecidas com outras práticas culturais dos atores sociais. No caso mineiro, se a produção da necessidade da escola para civilizar as populações pobres e colocar o Estado nas trilhas da

¹⁷Expressão do memorialista Pedro Nava, 1985.

¹⁸São mostras disso a recusa de muitas em ir para a escola, preferindo as ruas; as fugas, quando lá estavam; as indisciplinas e artimanhas quando lá permaneciam; as brincadeiras que levavam da rua para os espaços escolares, subvertendo usos previstos, criando maneiras de se apropriar deles.

modernidade foi intensa, isso não significou imediata adesão da população. A escola não se impôs com facilidade.¹⁹

A tensão resultante entre o movimento de afirmação social da escola e a resistência dos atores envolvidos revela as contradições e os impasses experimentados no processo de organização e constituição de uma cultura escolar inserida, por sua vez, na própria constituição de uma cultura urbana, em Belo Horizonte, naquele momento.

CONSTITUINDO A GINÁSTICA COMO CAMPO DISCIPLINAR NA CULTURA ESCOLAR DE BELO HORIZONTE

O advento dos Grupos Escolares, a partir de 1906, tornou possível a escolarização da “Gymnastica”. O aparecimento dessa nova forma escolar foi determinante para a constituição paulatina da Ginástica como disciplina do programa de ensino, o que inclui tanto a produção de representações sobre sua participação na educação das crianças quanto as determinações de tempo, lugar, programas e práticas escolares. Inclui ainda uma discussão inicial, que envolve os agentes escolares, sobre a necessidade de um professor(a) especificamente responsável pelo seu ensino. Movimento que envolve, ao mesmo tempo, as prescrições legais, que buscam conformá-la, e as práticas realizadas nas escolas primárias públicas da capital mineira e que revelam, também, os impasses e as precariedades vividos nesse processo.

A “Gymnastica” foi produzida como um dispositivo central para a pretendida “educação physica” das crianças. Sua inserção nas práticas de escolas primárias de Belo Horizonte fundamentou-se, dentre outras razões, na crença em suas possibilidades de transformar os corpos das crianças, representados como raquíticos, débeis e fracos, em desejados corpos saudáveis, belos, robustos e fortes. Esperava-se dela uma participação decisiva no processo de constituição de corpos infantis.

As duas primeiras décadas do século XX caracterizam-se como o primeiro e decisivo momento para a constituição do campo disciplinar de “Gymnastica” no Ensino Primário de Belo Horizonte. É no mesmo movimento de instituição e afirmação de uma

¹⁹ Exemplo é o fato de os pais não enviarem seus filhos e suas filhas para a escola porque precisavam deles e delas em pequenos trabalhos familiares; outro motivo era que muitas crianças estavam nas ruas da cidade, “em completa vadiagem”, como registra um inspetor escolar. A baixa frequência, um dos grandes obstáculos

nova cultura escolar que se torna possível apreendê-la e compreendê-la como um de seus dispositivos.

Tornada obrigatória no ensino primário desde a reforma do ensino de 1906, assim mantida em todas as que se seguiram no período, foi designada ao longo do período estudado por “Exercicios Physicos”, “Exercicios Gymnasticos”, “Exercicios Calisthenicos” ou simplesmente “Gymnastica”.

A necessidade de sua presença na educação das crianças foi produzida e realçada nos sucessivos ordenamentos legais, e pode ser exemplificada com uma recomendação sempre presente, expressa aos diretores(as) e professores(as): “Não se descuide desta parte da educação das creanças na escola porque della depende desenvolvimento physico dos futuros cidadãos”. Era também representada como fundamental para o “aperfeiçoamento dos sentidos humanos”.

Para ela prescreveu-se um programa de ensino baseado em métodos europeus, com práticas corporais sistematizadas; reservou-se tempo na grade de horários; previu-se a construção de espaços próprios para sua realização; indicaram-se responsabilidades pelo seu ensino — enfim, foi autorizada a participar da cultura escolar que se afirmava em Belo Horizonte, integrando o movimento de racionalização do social que, esperava-se, a escola pudesse realizar.

Os programas escolares conformados legalmente para a ginástica foram sendo ampliados gradativamente, incluindo diversas práticas corporais precisas e sistematizadas de marcante caráter racional e higiênico, nas quais também pôde ser percebida a tentativa de realizar o que Guacira Lopes Louro chamou de “construção escolar das diferenças” entre meninos e meninas, já antes investigadas por Eustáquia Salvadora de Sousa.²⁰ Inicialmente, foram exclusivamente as marchas e evoluções militares, e a elas são paulatinamente acrescentadas as minuciosas séries de exercícios físicos (baseadas na Ginástica Sueca e na Calistenia). Depois de realizadas essas séries, e como desfecho de uma “licção de gymnastica”, as crianças podiam “brincar em liberdade” no pátio, acompanhadas da professora, algo como uma compensação à racionalidade imposta pelos exercícios

enfrentados pela escola pode configurar, também, a não-aceitação, simples e imediata, do saber legitimado pela escola.

regulados. A adoção do método sueco de ginástica pode ser percebida também na circulação de manuais como o “Tratado Pratico de Gymnastica Sueca”, de autoria de L. C. Kumlien, que constou da “Relação dos livros e mais objectos escolares” adquiridos pela Secretaria do Interior”, sendo que no ano de 1911 foram comprados e distribuídos 200 exemplares²¹ para um universo de 78 Grupos Escolares em funcionamento no Estado.

Na reforma de 1906 foram reservados 25 minutos diários (inclusive aos sábados) aos “Exercicios Physicos”, sempre das 11h50 às 12h15 (o horário de funcionamento dos grupos escolares era, naquele momento, das 10 às 14 horas). Deveriam ser realizadas, portanto, seis lições semanais, que totalizariam 150 minutos, nos quatro anos do ensino primário, tempo menor apenas que o de Aritmética, igual ao destinado à Leitura e maior que o de todas as demais cadeiras, se tomadas isoladamente (inclusive Língua Pátria e Escrita), o que sugere que a legislação autorizou a inclusão dessa cadeira nas práticas dos grupos escolares de maneira não-secundária. Ao contrário, sua posição cuidadosamente intercalada às demais cadeiras, ao longo de toda a semana, é reveladora da pretensão de que os “Exercicios Physicos” assumissem um caráter de recurso higiênico para combater a fadiga intelectual das crianças e o tédio das práticas escolares vigentes. Com efeito, a preocupação com a sobrecarga de trabalho intelectual era permanente entre os agentes escolares, copiando-se aqui os princípios de higiene aplicados ao ambiente escolar prescritos nos países considerados civilizados, especialmente os europeus, com destaque para a França.

Para viabilizar sua inserção no programa, foi prevista nas plantas dos grupos escolares a construção de “galpões que deveriam ser cobertos com telhas, sem forro de taboas e ter o chão ladrilhado ou cimentado sem asperezas”²². Assim, todas as escolas deveriam “dispor sempre de uma área conveniente para recreio e exercicios physicos dos alumnos”. Mais tarde, essa área foi prevista para ser “nivelada, macadamizada, e, si possivel, asphaltada e coberta”, e seria usada para “exercicios gymnasticos e evoluções militares”.²³ Ao menos no planejamento arquitetônico, foi prevista ainda a separação desses espaços por sexo, até com a construção de um muro, revelando a pretensão de que meninos e

²⁰ Cf. SOUSA, Eustáquia S., 1994.

²¹ Cf. Arquivo Público Mineiro, Secretaria do Interior, Relatório do Secretário ao Presidente do Estado, 1911.

²² Cf. Arquivo Público Mineiro, Secretaria do Interior, Relatório do Secretário ao Presidente do Estado, 1909.

²³ *idem*, Coleção de Leis. Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, 1911.

meninas não participassem juntos das mesmas aulas. Interditar legalmente o uso comum dos espaços e a prática dos mesmos exercícios é de fato um dispositivo que levaria à “construção escolar das diferenças” entre o masculino e o feminino.²⁴ No entanto, não foram encontrados nos relatórios das diretoras dos grupos escolares da Capital referências à existência desse muro.

As próprias professoras é que ficaram incumbidas de assumir e realizar o ensino dos “Exercícios Physicos” para suas respectivas turmas, evidenciando que a responsabilidade docente por essa cadeira era dos próprios agentes envolvidos no ambiente escolar²⁵. Há relatos revelando uma preocupação em não deixar que esse ensino fosse uma prática efêmera e secundária, e para dar “methodo e uniformidade” ao seu ensino, como escreve um inspetor escolar, uma alternativa foi incumbir professoras para se responsabilizar especificamente por ele. Isso ocorreu em Belo Horizonte já em 1907, nos dois primeiros grupos escolares instalados logo após a reforma do ensino primário, marco inicial de um processo de especialização docente na cadeira de ginástica²⁶.

São evidentes os vínculos entre o processo de enraizamento escolar da ginástica em Minas Gerais e a experiência européia de sua inserção nas escolas de vários países. Ora, se nos países considerados mais adiantados a ginástica era já uma realidade nas escolas, no início do século XX, isso foi suficiente para autorizá-la aqui também, sem hesitações.

Se a “gymnastica” foi autorizada a participar da cultura escolar que se afirmava em Minas Gerais, o que pretendia-se com ela nas práticas escolares?

As indicações são as de que o enraizamento da ginástica nos grupos escolares da Capital, e em Minas Gerais, nas duas primeiras décadas do século XX, foi orientado pelo *primado da correção e constituição dos corpos* — a pretensão imediata com a presença da ginástica nas práticas escolares esteve fortemente marcada pela crença na sua capacidade de

²⁴Cf. LOURO, Guacira Lopes, 1997.

²⁵Desde a reforma de ensino primário de 1906 foi prevista a possibilidade de serem convidados “instructores militares” para atuar nos grupos escolares. Nos relatos das diretoras dos grupos escolares de Belo Horizonte há referências a essa atuação, mas em um tempo específico para ensinar “evoluções militares” aos meninos, diferente do tempo de “exercícios physicos”, que seria de responsabilidade das professoras. Há casos em que um instrutor militar ensinava também exercícios físicos, mas não era a regra.

²⁶Esse processo de especialização docente no ensino de “gymnastica” seria potencializado em Minas Gerais na década de 1920, com o início de uma preparação específica de professores(as) para atuar em seu ensino.

endireitar e robustecer os corpos das crianças, tidos por disformes, desalinhados e raquíticos.

No relato da diretora Ignacia F. Guimarães, do Grupo Escolar Henrique Diniz, da Capital, encontra-se uma tradução contundente desse primado. Ao final do ano de 1915, analisando a prática de ginástica em seu grupo escolar, ela escreveu: “os resultados desses exercícios foram excellentes. Alumnos que, a principio, apresentavam posição incorreta e andar desgracioso, corrigiram-se em pouco tempo”.²⁷

A influência marcante do método sueco de ginástica e da calistenia é um forte indício que reforça a representação e o uso da cadeira de “gymnastica” como prática corretora e constitutiva dos corpos das crianças. A prescrição legal de apenas uma parte específica desse método — justamente a que se destina a exercícios que visavam a “aquisição do poder e do sentido de uma boa atitude normal”²⁸ — reforça o uso da Ginástica como prática ortopédica, de correção e constituição dos corpos das crianças.²⁹

O primado da correção e constituição dos corpos como regulador das representações sobre a disciplina de Ginástica pode ser também observado como causa e produto da própria conformação e instalação dos grupos escolares. Assim, identificou-se, nos ordenamentos legais e nos relatos de práticas, o uso da Ginástica de maneiras convergentes e simultâneas, em que tal primado esteve presente.

Destaquem-se dois exemplos de como a Ginástica foi articulada ao pretendido desenrolar suave das práticas escolares, caracterizando seu emprego utilitário na consolidação da nova ordem escolar nos Grupos Escolares de Belo Horizonte, a partir da reforma de ensino de 1906.

O primeiro foi o seu proveito e aplicação como recurso higiênico, configurado em sua localização na grade de horários, intercalada a outros componentes do programa. O propósito era combater a fadiga escolar (*surmenage*) nas crianças e auxiliar, assim, a realização das demais práticas escolares, como preconizavam, com argumentos de “verdade científica”, as teorias higienistas que circulavam no País desde os fins do século XIX; e o

²⁷Secretaria do Interior, Relatórios dos Grupos Escolares, Arquivo Público Mineiro, SI 3597, 1916. Grifo do documento.

²⁸Cf. MARINHO, Inezil P., s.d./, p. 180.

segundo, o seu tratamento como dispositivo disciplinar, para tentar controlar as crianças e impor-lhes comportamentos desejáveis. Nos ordenamentos legais e nos relatos de diretoras e inspetores de grupos escolares da Capital circulam representações e práticas de ginástica mobilizadas como estratégias de disciplinarização e aculturação das crianças, especialmente filhos e filhas de famílias pobres, muitas vezes tratados(as) como indigentes, numa tentativa de conseguir que se desvencilhassem de seus hábitos de origem. Se a crença na capacidade de se eliminar vícios contraídos em casa e na rua e implantar novos hábitos era generalizada entre os agentes escolares, a ginástica foi um dos dispositivos previstos e mobilizados. Tal como Georges Vigarello havia mostrado para a França,³⁰ aqui também acreditou-se que a disciplina induzida pela ginástica seria um meio útil para se chegar à “padronização dos comportamentos calcados no modo de vida urbano” que então se buscava.

Também pode-se perceber a relação entre o primado da correção e o debate sobre a formação racial brasileira. Com efeito, naquele período várias estratégias foram defendidas (muitas postas em prática) para conseguir a desejada regeneração e o aperfeiçoamento da raça, como políticas de saneamento, de combate a epidemias tropicais, de higiene e do desenvolvimento de projetos eugênicos (inclusive a defesa da esterilização dos considerados não-regeneráveis, como os deficientes, loucos, epiléticos, delinquentes, por exemplo),³¹ o branqueamento da raça (pela imigração de contingentes populacionais europeus), dentre outros. Ora, se a desejada raça brasileira estava em estado de permanente formação, como se acreditava, as estratégias para a sua regeneração deveriam se estender também às escolas, principalmente aquelas freqüentadas por crianças economicamente empobrecidas. É então que a ginástica encontrou nos grupos escolares um campo fértil para deitar suas raízes. Os dispositivos legais das reformas de Ensino Primário promovidas em

²⁹Estou aqui aproveitando “a metáfora da disciplina como ortopedia”, proposta por Marta Carvalho (Cf. CARVALHO, Marta, 1997a.)

³⁰Georges Vigarello mostrou que em França a ginástica esteve articulada à necessidade de ajustar as crianças ao modo de vida urbano, e sua inserção nos programas teve o propósito de disciplinar e aculturar ao universo escolar as primeiras gerações de crianças provenientes dos meios populares, através de suas práticas consideradas racionalizadas, dotando-as de “atitudes e comportamentos compatíveis com as normas da instituição” e, ao mesmo tempo, desvencilhando-as “de certos traços próprios do universo cultural do campesinato e do operariado (hábitos de higiene, representação do tempo e do espaço, dentre outros), não conformes com as expectativas da instituição escolar”. Acreditou-se então que a disciplina induzida pela ginástica seria um meio útil para se chegar à “padronização dos comportamentos calcados no modo de vida urbano” que então se buscava. (Cf. NOGUEIRA, Maria Alice, 1990.)

³¹Cf. Lilia M. SCHWARCZ, 1995.

Minas Gerais no período, todavia, reservaram a escola às crianças consideradas educáveis, “capazes portanto de cidadania”, como escreveu Marta Carvalho³², rejeitadas as portadoras de anormalidades, para as quais foram abertos institutos especializados.

É possível, ainda, identificar indícios que insinuam uma homologia entre as representações e práticas de Ginástica nos Grupos Escolares de Belo Horizonte e uma racionalidade presente nos novos processos de organização do trabalho. Vestígios dessa homologia podem ser percebidos em dispositivos que conformaram seu ensino. Assim, por meio das marchas e das séries de exercícios físicos prescritas, a carne era submetida a uma nova organização de tempo, de espaço, de ordem; era condicionada aos imperativos econômicos da higiene, para fazer nascer nas crianças uma outra sensibilidade corporal, capaz de produzir uma atitude corporal correta. Estaria aí uma modelagem mais sutil da infância, pretendida com a inserção da Ginástica nas práticas dos Grupos Escolares, em seus primeiros momentos, relacionada às novas exigências do trabalho industrial e da vida urbana³³.

Enfim, da presença da disciplina de Ginástica no âmbito escolar esperava-se uma intervenção ortopédica, de correção e endireitamento dos corpos “esgrouvirados” das crianças — a ela a tarefa de desempená-los e colocá-los em “posição erecta e varonil”, exigência do novo tempo, da nova civilização que se queria inaugurada já na própria tessitura racionalizada da capital de Minas Gerais, a vitrina republicana construída sobre os escombros de uma vila. Se para isso era preciso desqualificar e, mesmo, destruir as marcas de outras práticas sociais no corpo das crianças — tanto quanto se destruiu um arraial para

³²Cf. CARVALHO, Marta, 1997a.

³³Georges Vigarello é um dos autores que identificaram relações íntimas entre a introdução da ginástica nas escolas e a complexificação do trabalho. Em seu estudo, ele mostrou que, na França, a ginástica foi escolarizada como recurso de “preparação de mão-de-obra para as novas modalidades do trabalho fabril” e, ainda, “como um bom instrumento para contra-arrestar os danos causados à saúde das crianças operárias pelo trabalho precoce e/ou prolongado na fábrica”, constituindo possibilidade se não de prevenção, ao menos de correção (ainda que parcial) das deformações ou outros efeitos nocivos engendrados pelas novas condições de trabalho. Para ele, os sistemas de ginástica construídos no século XIX, em resposta às novas realidades e representações do trabalho, foram incluídos nos programas sob a expectativa de que contribuiriam, com o que lhes era próprio, para a “formação do trabalhador coletivo” (Cf. NOGUEIRA, Maria Alice, 1990.) Em estudos desenvolvidos acerca da inserção da ginástica nos programas escolares no Brasil, em finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, Lino CASTELLANI FILHO (1988) e Carmen Lúcia SOARES (1994) também a vinculam às exigências das novas modalidades do trabalho. Soares indica que ela “integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem Capitalista em formação.”

edificar a cidade moderna —, à escola não foram colocados limites: foi-lhe confiada a façanha de operar a transmutação de corpos grotescos em corpos refinados, com a contribuição da Ginástica.

Contudo, o movimento inicial de constituição do campo disciplinar da “gymnastica” nos grupos escolares de Belo Horizonte foi também marcado por impasses e precariedades. Inexistência de espaços físicos conforme previsto na legislação; reduzida (e até mesmo desconsiderada) participação na distribuição dos tempos escolares; secundarização de seu ensino em relação a outras cadeiras do programa; dúvidas entre sua obrigatoriedade ou facultatividade; professoras sentindo-se despreparadas e sem condições de ensiná-la, esses são exemplos das circunstâncias em que seu ensino esteve envolvido nos primeiros momentos de sua inserção escolar em Belo Horizonte, como relatam diretoras e inspetores.

Tais precariedades podem ser em parte compreendidas levando-se em consideração o fato de que muito do que se esperava que a Ginástica pudesse fazer com as crianças era também atribuído a outros dispositivos e práticas da cultura escolar que se afirmava. Assim, por exemplo, a desejada “educação physical” das crianças, o cultivo de seus corpos, era uma tarefa em que toda a escola deveria estar envolvida, não causando maiores problemas a maneira difusa em que se realizava o ensino de Ginástica — e mesmo a sua ausência das práticas escolares.

Percepção contundente de precariedades como essas encontrou-se no registro do diretor da Escola Normal Modelo da Capital, que uma década após a reforma de ensino de 1906 sintetizou sua opinião referindo-se à “gymnastica” como “lettra morta” do programa.

Tais precariedades não devem ser, todavia, consideradas apenas no âmbito interno à cadeira de “exercícios physical”. Sobretudo, elas constituem evidências de que o novo modelo escolar encontrava dificuldades para ser instituído tal como previsto. Dentre elas destaca-se a resistência da população pobre a enviar seus filhos à escola. A afirmação social deste modelo, como um todo, é que era ainda precária naquele momento.

Especificamente, os impasses em que a ginástica esteve envolvida naquele momento revelam comprometimentos à prática das representações produzidas acerca de seu lugar na educação das crianças. Em outras palavras, impuseram limitações à materialização do

primado orientador da “gymnastica” como prática corretora e constitutiva dos corpos das crianças.

Não impedem de ver, contudo, o investimento de uma época em que os agentes escolares se lançaram sobre as crianças na tentativa de realizar a sua “educação physica”, de cultivar seus corpos para fazê-los belos, fortes e saudáveis — foi esse investimento que provocou o enraizamento escolar da ginástica em Minas Gerais, particularmente em Belo Horizonte.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ruy, *et al.* Parecer e Projeto de Reforma do Ensino Primário n. 224, da Comissão de Instrução da Camara Federal, Rio de Janeiro, 1882.
- _____. *Obras completas*. Tomos III, IV e V. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1947.
- CARDOSO SILVA, Vera Alice. Crônicas de Belo Horizonte. *Varia Historia*, Belo Horizonte, UFMG (FAFICH), n. 18, set. 97.
- CARVALHO, José Murilo. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de Sombras: a política imperial*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.
- _____. *A formação das almas; o imaginário da República no Brasil*. 3.ed., São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- _____. *Os bestializados; o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ed., São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- CARVALHO, Marta M. Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997a.
- _____. História da Educação: notas sobre uma questão de fronteiras. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Autêntica/Faculdade de Educação da UFMG, n. 26, dez., 1997b, p. 5-15.
- _____. Por uma história cultural dos saberes escolares. *In: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. USP, Faculdade de Educação, fev. 1998.
- _____. Escola, analfabetismo e reformas da Instrução Pública na década de 1920. *In: FARIA FILHO, Luciano M., LOPES, Eliane Marta & VEIGA, Cynthia Greive & 500 anos de educação no Brasil (no prelo)*.
- _____. & NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*, n. 5, Porto Alegre (RS), p. 7-64, set., 1993.

- _____. & HANSEN, João Adolfo. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-24, set. 1996.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano — Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- _____. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural — Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, n. 11, jan/abr., 1991.
- _____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC, v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DESAULNIERS, Julieta B. Ramos. Instituição e evolução da escolarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 97-104, 1992.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín & VINÃO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1995a.
- _____. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte —1906/1918*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1996. (Tese - doutorado em Educação).
- _____. Cultura e práticas escolares: escrita, aluno e corporeidade. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 103, p. 136-149, mar. 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 7.ed, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- _____. *Microfísica do poder*. 8.ed, Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOURQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- _____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*; trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 65-110.
- JULIÃO, Letícia. *Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna (1891-1920)*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 200p, 1992. (Dissertação - Mestrado em Ciência Política.)
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4.ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- LOPES, Eliane Marta T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

- _____. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 105-114, 1992.
- LOURO, Guacira L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.
- _____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 7-34, 1999.
- MACLAREN, Peter. *Rituais na escola*; em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Vozes, 1991.
- MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.
- MARINHO, Inezil Penna. *Sistemas e Métodos de Educação Física*. 6 ed., São Paulo: Papelivros, [s/d].
- NAVA, Pedro, *Beira-Mar*. Memórias 4, 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.
- NÓVOA, Antonio. Inovação e história da educação. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 210-220, 1992.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos problemas. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.
- PENNA, Alícia Duarte. Belo Horizonte: um espaço infiel. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 18, p. 101-121, set., 1997.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil — 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SENNETT, Richard. *Carne e Pedra*. O corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- _____. *Imagens da educação no corpo*; estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1996. (Tese - doutorado em Educação.)
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos à Marcha, Meninas à sombra: a história da Educação Física em Belo Horizonte - 1897/1994*. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1994. (Tese - doutorado em Educação.)
- SOUZA, Rosa de Fátima. Espaço da Educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima & VALDEMARIN, Vera Teresa & ALMEIDA, Jane Soares (Orgs.). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, 1998.
- _____. *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*; história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

- VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Campinas, Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 1994. (Tese - doutorado em Educação.)
- _____. Projetos urbanos e projetos escolares - aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 1997 (digitado).
- _____ & FARIA FILHO, Luciano M. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 18, set. 97.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília, UnB, 1992.
- VIDAL, Diana G. Fontes visuais na história: significar uma peça. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 13, p. 128-131, jun., 1994.
- _____ & GIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, n. 8., p. 13-30, mai/ju/jul, 1998.
- VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras. In: *Políticas do corpo*. SANT'ANNA, Denise Bernuzzi (Org.). São Paulo: Estação Liberdade, p. 21-38, 1995.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 124-135.
- _____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez., 1995.
- _____. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Anil, 1998.
- _____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, Agustín & VINÃO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FONTES PESQUISADAS

I. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO

1. Relatórios do Secretário do Interior ao Presidente do Estado de Minas Gerais, 1897-1918.
2. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares ao Secretário do Interior, 1907- 1918.
3. Relatórios dos Inspetores Tecnicos Escolares, 1908-1918
4. Relatórios do Diretor de Higiene ao Secretário do Interior, . 1915-1918.
5. Documentos diversos da Diretoria de Finanças da Secretaria do Interior, 6ª Seção, 1914-1915.
6. Legislação sobre Instrução Pública Primária, 1890-1927.