

HISTÓRIA E ARQUITETURA ESCOLAR: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1880-1910)

Marcus Levy Bencostta*

Marina Fernandes Braga**

Resumo

As décadas iniciais da *III República Francesa* (1870-1940) foram responsáveis por uma extraordinária e duradoura mudança no cenário educacional daquele país na luta contra o analfabetismo. A promulgação de novas leis, sob a égide de Jules Ferry, ministro da Instrução Pública (1879-1881), reorganizará o ensino primário francês, tornando-o gratuito, laico e, principalmente, obrigatório. No Brasil do início do século XX, quando a nação experienciava os primeiros resultados de uma década do regime republicano, também a instrução pública primária receberá novos contornos determinados pelas autoridades de ensino. Foi neste duplo cenário de profundas transformações político-educacionais desses países que uma questão em comum foi colocada aos seus dirigentes. Em qual espaço esta nova escola primária deveria residir e como deveriam ser construídos seus prédios de modo a respeitar as regras de uma moderna pedagogia necessária à educação de crianças. Para nos ajudar nas análises dos desdobramentos de tais questões, recorreremos a um conjunto diversificado de fontes publicadas entre os anos de 1880 e 1910 composto por decretos, regimentos, circulares e instruções para a construção e localização de edifícios escolares nos dois países. Esse estudo visa perceber como a realidade brasileira, em especial aquela do estado de Minas Gerais, manteve aproximações com as políticas de construções de prédios escolares da França.

Palavras-chave: História da Educação. Arquitetura Escolar. Cultura Material Escolar.

Introdução

Dentre as construções localizadas na paisagem urbana das grandes e pequenas cidades, o edifício escolar é tratado no presente artigo como aquele que porta com maior facilidade o discurso civilizatório nas suas relações com a história da educação brasileira. Basta observarmos com algum cuidado a arquitetura desse lugar de memória, que a imaginação investe de uma aura simbólica, tornando-o um objeto ritualizado (NORA, 1984), para afirmar

* Professor Associado da Universidade Federal do Paraná, onde atua como docente da Linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHArqE) e bolsista produtividade em pesquisa do CNPq. Email: marcus@ufpr.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e investigadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHArqE). Email: ninabraga@yahoo.com.br

com certa convicção que sua linguagem evidencia cenas e diálogos que provocam sentimentos e reminiscências em seus espectadores – a arquitetura como uma arte que possui uma linguagem específica responsável pela expressão de sentimentos e pensamentos diversos (SAINT-VALERY-SEHEULT, 1813).

Ao pensarmos desse modo, nosso olhar da arquitetura escolar brasileira e francesa vai para além do estudo técnico da construção de seus edifícios e programas arquitetônicos. Entendemos que a análise acadêmica da arquitetura escolar pressupõe investigar diversos valores culturais e educacionais, os quais perpassam discussões oriundas de diferentes campos que apresentam pertinências, interpretações e significações como resultado das intersecções e interações entre a história da educação e a arquitetura escolar. O que nos leva ao encontro das idéias de Rosa Fátima de Souza, quando compreende a cultura material escolar como um amplo programa de pesquisa que demanda refinamento conceitual e teórico no uso dos artefatos, que em nosso caso são os edifícios escolares, enquanto fonte de análise histórica (SOUZA, 2007), e do pensamento de Luciano Mendes de Faria Filho, que toma a cultura escolar como um constructo teórico que permite o uso de metodologias e análises que organizam a compreensão das múltiplas facetas da experiência escolar (FARIA FILHO, 2007).

Portanto, definir um método de análise que a identifique claramente como uma das formas da arquitetura é uma tarefa que merece atenção no uso de teorias que o explique de modo convincente.

Para nos ajudar a entender essa teoria, selecionamos dois cenários que nos parecem ser interessantes nesta discussão. O primeiro trata do regime da *III República Francesa* (1870-1940), que por suas extraordinárias e duradouras mudanças foi responsável por reorganizar o ensino primário francês na luta contra o analfabetismo. O segundo tem o Brasil do início do século XX, momento em que esta nação experienciava os primeiros resultados de uma década do regime republicano, onde, também, a instrução pública primária recebera novos contornos. Diante das transformações político-educacionais que aconteciam nesses países, uma questão em comum foi colocada aos seus dirigentes: em qual espaço esta nova escola residiria e como deveriam ser construídos seus prédios de modo a respeitar as regras de uma moderna pedagogia necessária à educação de suas crianças.

E nesse sentido, além dos pressupostos metodológicos, para o presente artigo recorreremos a um conjunto diverso de prescrições voltadas à construção de edifícios escolares na França e no Brasil, países que apesar de serem portadores de diferentes realidades arquitetônicas e urbanas, possuíam aproximações no que diz respeito a essa arquitetura

voltada ao ensino elementar.

Assim, percebemos como o conjunto de informações que resultam do questionamento de fontes sobre a história das construções escolares ajudam a entender a essência de determinados programas arquiteturais. No caso francês, as recomendações e determinações estavam centralizadas no Ministério da Instrução Pública, órgão do governo central. Diferente do Brasil, onde esta foi uma responsabilidade das unidades federativas. E o caso do Estado de Minas Gerais é tomado como exemplo bastante elucidativo, que representa a preocupação brasileira nessa questão dos edifícios escolares, utilizados aqui como o contraponto que identifica traços da preocupação francesa presente na linguagem arquitetural brasileira.

Entretanto, ao evitarmos uma interpretação apenas do objeto “massivo”, qual seja, o próprio edifício, é de fundamental importância compreendermos a arquitetura escolar enquanto expressão de um tipo singular de linguagem que absorve de seus interlocutores – arquitetos, educadores, médicos, alunos e professores – representações espaciais. E como afirma Bruno Zevi, um edifício não é a soma de comprimento, largura e altura de seus diversos elementos, ele é o conjunto das medidas do vazio, do espaço interno, no qual os homens andam e vivem (ZIVI, 1959).

Mas como definir o espaço arquitetural escolar para melhor investigá-lo?

Em nosso entendimento, a resposta a esta pergunta faz correspondência à arquitetura escolar como um campo de acepções diversas que exprime experiências subjetivas e objetivas acerca da realidade escolar. Seria ele o local de interseção entre a formalização de seu planejamento, a expressão de um estilo e o conjunto de representações construídas por seus idealizadores e ocupantes. Portanto, um lugar dicotômico, onde se encontrariam diferentes abordagens, como a da ciência, aquela da matemática e do cálculo geométrico, a da arte, aquela da expressão do estilo do desenho e, por fim, a da representação. Todas elas seriam responsáveis por traduzir leituras diferenciadas do universo escolar.

Por se tratar de uma análise que procura seguir os rigores do ofício da história na sua luta por explicar e problematizar o passado e seus desdobramentos, recorreremos a um conjunto diversificado de fontes publicadas entre os anos de 1880 e 1910, compostas, principalmente, por decretos, regulamentos, circulares e instruções para a construção e localização de edifícios escolares nos dois países, e assim propor, mesmo que parcialmente, como a realidade brasileira, em especial aquela do estado de Minas Gerais, manteve aproximações com as políticas de construções de prédios escolares da França.

1. O exemplo francês e suas arquiteturas escolares

A promulgação de novas leis escolares no início da *III República*, sob a égide de seu ministro da Instrução Pública (Jules Ferry, 1879-1881), reorganizará o ensino primário francês, tornando-o gratuito, laico e, principalmente, obrigatório para ambos os sexos, dos seis aos treze anos de idade. Parte integrante neste momento de profundas reformas, o discurso arquitetural oficial terá a função de apresentar novos modelos e formas de construção dos edifícios escolares.

Contudo, a preocupação por um espaço adequado à escola primária não foi uma prerrogativa da *III República*, como demonstram algumas experiências e exemplos acontecidos nos regimes que a precederam.

Durante os anos da *Monarquia de Julho* (1830-1848), a primeira grande lei escolar relativa ao ensino elementar foi elaborada pelo gabinete de François Guizot, Ministro da Instrução Pública da França (1832-1837), em 28 de junho de 1833. Simplesmente conhecida como a Lei Guizot, esta cobrava de todas as comunas com mais de 500 habitantes uma escola primária para os meninos, além de fornecer ao professor comunal um local conveniente tanto para a sua habitação como para receber seus alunos (FRANCE, 1834, p. 43). Em suas recomendações arquiteturais, esta legislação inspirou-se fortemente naquela que é considerada a primeira coleção de modelos de plantas tipo de edifícios escolares públicos da França: *De la construction des maisons d'école primaire*, do arquiteto A. Bouillon (1833).

O segundo exemplo vem da II República (1848-1851). Diante dos catastróficos índices de alfabetização feminina – menos de 40% das mulheres possuíam qualquer tipo de escolaridade – Alfred de Falloux, seu Ministro da Instrução Pública, aprovou em 15 de março de 1850 a lei Falloux, que impôs às comunas com mais de 800 habitantes, além do salário e da habitação do professor, a responsabilidade de construir pelo menos uma escola primária para as meninas. Aquelas com populações inferiores, ou que não pudessem arcar com os custos de sua manutenção, poderiam se consorciar com comunas vizinhas e dividir os custos. Contudo, sublinhamos que esta lei foi explícita ao restringir sob determinadas circunstâncias, e de modo provisório, a construção e o sustento de escolas primárias para crianças de ambos os sexos (FRANCE, 1854).

Entre os regimes que precederam a *III República*, a experiência das políticas do *II Império* (1852-1870) é a que se manifestou de modo mais contundente, ao menos no que diz respeito à construção de um discurso arquitetural escolar. Gustave Rouland, um dos ministros da instrução pública de Napoleão III, ao publicar a circular em 30 de julho de 1858, que tratava dos procedimentos para a construção de casas escolares, destinava ao Estado o

controle na distribuição de recursos destinados à instrução pública e, com isso, delineava-se com um pouco mais de precisão os planos de construção de escolas. Estes apresentavam regras que deveriam ser obedecidas pelos prefeitos, em especial aquelas que tratavam da salubridade da sala de aula, da vigilância dos alunos e da separação dos sexos.

A sala de aula será construída sobre uma cave, assoalhada e bem iluminada, de tal maneira que a disposição das janelas sejam providas, cada uma, de ventarolas, permitindo renovar o ar facilmente. As dimensões da classe deverão ser proporcionais à população escolar (...) Nas escolas mistas, é necessário cuidar para que a classe seja dividida por um anteparo, de um lado os meninos e de outro as meninas (FRANCE, 1858).

Em detrimento de uma antiga lei, a Lei de 23 de junho de 1836, que obrigava as comunas criarem escolas para meninas, muitas não possuíam os meios financeiros para manter duas escolas: uma de meninos e outra de meninas. Além disso, o número de professoras era insuficiente para atender as pequenas localidades. A solução encontrada foi das escolas mistas, que impôs a divisão da sala de aula em duas partes (meninos e meninas), não significando, porém, que o conteúdo e o espaço físico tenham sido equitativos.

Essa circular de 30 de julho de 1858 também lembrava que antes de construir uma escola, a primeira preocupação era com a escolha do terreno. Apesar da recomendação por uma localização central e de fácil acesso, o mesmo deveria se distanciar de toda e qualquer habitação barulhenta e insalubre. O prédio, por sua vez, deveria prezar pela simplicidade e pela modéstia, não se descuidando da iluminação e da ventilação de suas salas de aula. Recomendava-se ainda a construção de um pátio fechado ou claustro para reunião dos alunos antes das aulas, assim como para os momentos de recreação. Por fim, a necessidade de se construir para o (a) professor (a) e sua família uma habitação com algumas poucas peças, inclusa nela, se possível, um jardim.

Apesar das iniciativas da *Monarquia de Julho*, da *II República* e do *II Império*, a historiografia francesa reconhece a circular de 14 de março de 1872 como a primeira tentativa de um programa arquitetônico nacional para os edifícios escolares públicos, portanto, já nos anos iniciais da *III República*. Naquela ocasião, para ajudar os prefeitos, o Estado central enviou a cada uma das comunas um exemplar do livro de César Pompée intitulado “*Plans Modèles pour la construction de maisons d’écoles et de mairies*” a fim de orientar as construções escolares (POMPÉE, 1871). Contudo, esta inovação enfrentaria a incapacidade das comunas de custearem o programa arquitetural previsto nesta circular, o que levou o Estado a criar as “Caixas das Escolas”, em 1878, que doravante seria o fundo responsável

pelo financiamento da construção de novos edifícios escolares e restauração de outros, em especial, nas comunas mais pobres (GAUTIER, 1984; MAYEUR, 1981).

Sabemos que as chamadas grandes leis escolares da década de 1880, em especial aquelas que tratavam da gratuidade do ensino primário (16 de junho de 1881), sua obrigatoriedade e laicização (28 de março de 1882) foram fundamentais para definir a organização da educação em todo país e confirmar o quadro pedagógico-político da escola francesa (DARCOS, 2005). Porém, salientamos que será neste palco que também os edifícios escolares responderão às novas exigências da lógica das leis de Jules Ferry, a qual convocava os arquitetos a comungarem crenças cívicas e progressos técnicos em prol da consolidação dos valores do regime republicano. E foi nesse mesmo palco de extrema importância para o cenário educacional francês que ocorreu a publicação do Regulamento para a Construção e Mobiliário de Casas Escolares, de 1880. Tal documento merece nossa especial atenção na tentativa de entender, teorizar e explicar seu programa arquitetural. Desse modo, ensaiamos, a seguir, algumas possibilidades de compreensão dessa importante fonte, que na concepção de Grezes-Rueff e Leduc (2007), será aquela que fixará por um longo tempo as normas de construção e equipamento das escolas de ensino elementar francês.

1.1. O Regulamento para a Construção e Mobiliário de Casas Escolares de 1880

O principal regulamento para a arquitetura escolar francesa do século XIX, a circular de 17 de junho de 1880 – assinada por Jules Ferry a partir das conclusões de uma comissão composta por 20 membros, entre arquitetos (5), engenheiro (1) e educadores (14) –, responsável pela análise das condições que deveriam ser adotadas na construção de edifícios escolares (CHÂTELET, 1999), foi gestada em um campo marcado por um conjunto de iniciativas que reconfiguraram as políticas de construção de escolas públicas daquele país. Conhecidas como “escolas Jules Ferry”, elas foram edificadas no auge da retórica civilizatória e racionalista da *III República*, que aproximava a semântica do discurso político com o da linguagem arquitetônica escolar: nascia, portanto, uma nova escola.

Como ressalta Châtelet (1993), a coerência entre os objetivos políticos e a formulação arquitetural não foi resultado unicamente da regulamentação governamental, visto que as leis, circulares e portarias do Ministério da Instrução Pública não procuravam uniformizar de modo autoritário os projetos de escolas. Porém, naquela que se constituirá o protótipo da escola pública francesa, de algum modo, os objetivos de padronização foram alcançados, em

especial, nos traços em comuns dos edifícios escolares das mais diferentes comunas, onde se percebe a gramática arquitetural nacional orientada pela legislação estatal.

Naquele mesmo ano, também foi criado o Comitê dos Edifícios Escolares. Dentre suas funções estava a elaboração de plantas modelos de prédios escolares e desenhos de mobiliário para as mesmas. Sua presidência coube a Octave Gréard, vice-reitor da Academia de Paris e a Ferdinand Buisson, diretor de ensino primário do Ministério da Instrução Pública (NARJOUX, 1881). Contudo sua missão principal era sedimentar um programa nacional para construção de escolas, proposto pelas determinações da circular de 17 de junho de 1880. Destarte, além de atuar como um dos meios de consolidação das prescrições legislativas, esse comitê ficou responsável por acompanhar e orientar se os projetos de edifícios escolares estariam adotando as normas gerais estabelecidas pela circular que, desde então, ficou comumente conhecida como Regulamento para a Construção e Mobiliário de Casas Escolares (FRANCE, 1880).

Entre seus conselheiros estava o arquiteto Félix Narjoux, famoso por seus projetos de escolas, e que tinha naquele mesmo ano publicado a sua mais importante obra, *“L’architecture communale”* (NARJOUX, 1880), cuja terceira parte foi reservada ao tema da arquitetura escolar. Sua experiência, conhecida desde a década de 1870 com a publicação de *“Construction et installation des écoles primaires”* (NARJOUX, 1873) e as memórias de suas viagens à Bélgica, Holanda (NARJOUX, 1878) e Suíça (NARJOUX, 1879), exerceu influência no ministério de Jules Ferry na confecção do Regulamento de 1880 (ALEXANDRE-BIDON; COMPERE, 1999), quando propõe em seus escritos anteriores a idealização de um programa arquitetônico escolar diferente da realidade que ele encontrou na França. Segundo o próprio Narjoux, as escolas francesas possuíam uma aparência mais modesta e menos suntuosa se comparadas, por exemplo, àquelas de seus vizinhos suíços que, aliás, não entendiam como os franceses podiam destinar esplendor e brilho às suas residências, palácios e teatros e economizar na construção de suas escolas, dando-lhes uma aparência fria e triste.

A escola, dizem os suíços, é o palácio do povo. É nela que se instruem e se formam as crianças que, como futuros cidadãos, serão a força material de uma nação, sua esperança e apoio. Quem poderá sustentar que um edifício, cuja finalidade tão nobre e grandiosa, mereça menos cuidado e atenção, menos investimento e brilho que a residência de um príncipe ou uma academia de dança? (NARJOUX, 1879, p. 2).

Félix Narjoux entendeu e difundiu em seus tratados que todo o edifício escolar deveria

possuir singularidades em seu desenho marcadas pela simplicidade, e assim, evitar-se-ia comprometer o principal objetivo daquela construção, que seriam os estudos. Entretanto, era preciso entender melhor o grau de simplicidade que estava sendo tratado, o que ele o fez quando publicou o verbete arquitetura escolar no “*Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*”, em 1887, portanto, depois de já há algum tempo atuando como membro do Comitê dos Edifícios Escolares.

De acordo com o verbete, não se devia por economia, ou por outro motivo, destinar um aspecto pobre e triste ao edifício escolar com uma aparência exageradamente severa. Ao contrário, ele deveria ser agradável, alegre e, assim poderia ser amado pelos alunos, mesmo que para isto se utilizasse uma pequena dose de suntuosidade em sua construção. Em resumo, pequena ou grande, urbana ou rural, a escola deveria ser simples e modesta sempre, mas também atraente para as crianças, e própria a suscitar em todos, em um primeiro momento, a ideia de edifício consagrado à educação da juventude. (DICTIONNAIRE, 1887).

Por um lado, ao examinarmos as quatro partes que compõem o Regulamento para a Construção e Mobiliário de Casas Escolares de 1880 (I – Condições Gerais, II – Classe, III – Serviços Anexos e IV – Mobiliário), identificamos muitos dos princípios empregados por Félix Narjoux, assim como de César Pompée, em suas teorias e projetos arquiteturais. E por outro, é visível também a releitura que Jules Ferry fez de vários conceitos presentes em legislações anteriores, dentre elas a instrução de 30 de julho de 1858, que determinava as condições de instalação das escolas; a circular de 19 de janeiro de 1875, concernente à boa vizinhança das casas escolares; a circular de 15 de junho de 1876, relativa às construções escolares; a lei de primeiro de junho de 1878, que cria as *Caixas das Escolas* e a lei de 30 de março de 1879, que institui uma comissão especial de estudo das questões relativas aos edifícios e materiais escolares. Por exemplo, os pré-requisitos para escolha do terreno onde funcionaria uma escola, na circular de 30 de julho de 1858, previa o afastamento de quaisquer estabelecimentos barulhentos, insalubres e perigosos em uma distância mínima de 100 metros. Posteriormente, com a publicação da circular de 18 de janeiro de 1887, essa distância aumentou para 400 metros, no mínimo (FRANCE, 1935).

Também as condições higiênicas foram levadas em consideração no que diz respeito ao clima, pois independente da sua localização, quer estivessem instaladas em cidades localizadas em vales, planaltos, colinas ou próximas às cadeias montanhosas, havia uma forte preocupação com a disposição do prédio escolar conforme a realidade climática da região.

Sublinhamos a primeira metade do Oitocentos, no tempo do ministro François Guizot, que a insalubridade dos edifícios escolares e suas péssimas condições sanitárias já vinham

sendo denunciadas pelos inspetores de ensino, que influenciados pelo discurso médico, contribuíram para a construção da higiene escolar. Contudo, foi a partir da segunda metade do século XIX, em especial com as descobertas de Louis Pasteur sobre o perigo das doenças contagiosas (SALOMON-BAYET, 1986), que pedagogos, médicos e inspetores começaram a enxergar com maior nitidez a falta de higiene nos ambientes escolares como um sério perigo à saúde coletiva dos alunos, comprometendo, portanto, a missão da escola de preparar saudáveis cidadãos à pátria. Estudos médicos como o de A. Riant sobre a influência da escola sobre a saúde das crianças (RIANT, 1874) é um exemplo dessa preocupação com a saúde dos alunos, o que alertou o Estado francês a tomar suas responsabilidades pela higiene na escola e a saúde dos indivíduos que ali estudavam (GUILLAUME, 2004). Em sentido próximo, também os arquitetos compartilharam das ansiedades pautadas pelo discurso médico e pelo pensamento higienista moderno, em que ar, sol e água se tornaram aliados contra as doenças e os micróbios. Notamos em diferentes momentos do Regulamento, a recomendação em definir a organização dos espaços de modo a resguardar a saúde dos alunos contra males maiores, tais como a tuberculose. Um exemplo são os pátios descobertos. As regras ditavam que sua superfície deveria ser calculada em razão de cinco metros por aluno, cuja extensão não poderia ser inferior a 200m². As árvores ali plantadas, os bancos e os lavabos instalados seriam dispostos de modo a não comprometer o espaço necessário para os exercícios e os jogos infantis. Nesse ambiente de recreação, os arquitetos, preocupados com o risco de acidentes e doenças, orientavam os construtores acerca do cuidado que deveriam ter com o declive do solo dos pátios, para assegurar de modo salubre todo o escoamento das águas.

Sobre os pátios cobertos, os mesmos eram planejados em comunicação imediata às salas de aula. Além de fornecer abrigo nos dias de chuva e calor, e facilitar a vigilância dos professores nos intervalos de recreação de seus alunos, estes deveriam receber uma grande quantidade de ar e luz. Contudo, na circular assinada por Jules Ferry em 28 de julho de 1882, foram apresentadas algumas poucas modificações ao Regulamento de 1880. Curiosamente nela encontramos a proibição da colocação das portas de salas de aulas voltadas diretamente para a rua, plenamente inteligível por se tratar de uma instituição que deveria proteger seus alunos do mundo exterior; entretanto, também foi objeto de interdição a abertura de portas interligando salas de aula aos pátios de recreação (FRANCE, 1882).

Também a batalha contra os micróbios se daria nas salas de aula e os cuidados com a iluminação não passaram despercebidos. A primeira recomendação era: janelas laterais adequadas ao tamanho da sala, que a iluminariam unilateralmente, de preferência pelo lado esquerdo. Com a escassez da iluminação artificial, a principal fonte de iluminação do prédio

escolar continuou sendo a claridade natural, o que demandou atenção na elaboração de cálculos que resultassem em uma distribuição uniforme e constante da luz sobre todas as mesas e, com isso, evitar-se-ia que os alunos adotassem posturas físicas prejudiciais a sua saúde. Entretanto, quando as condições locais não fossem minimamente atendidas, o recurso utilizado era a iluminação bilateral. Na face oposta desta, pequenas janelas basculantes (“baies percées”) serviriam de ventilação e para a introdução do sol. Todavia, abertas somente na ausência dos alunos da sala de aula. Também contribuiria para a circulação do ar a altura do pé direito, de 4 metros, no mínimo. Quanto à instalação de aparelhos de aquecimento, eles deveriam garantir uma temperatura entre 14° e 16° graus por sala, o que captaria o ar puro do exterior necessário à combustão e ventilação do ambiente. Porém, para evitar o ressecamento do ar, especialmente nos dias frios e secos, tais aparelhos proveriam de um reservatório d’água munido de uma superfície de evaporação. Eram terminantemente proibidos aparelhos com fonte de fogo direto. Seu acendimento caberia a um agente encarregado, que os alimentaria no exterior da sala de aula (FRANCE, 1880).

Sobre a utilização da água, o Regulamento a ressaltava como elemento fundamental para a boa higiene dos alunos. E pela primeira vez na história da arquitetura da escola primária francesa, a instalação de fontes com cubas rasas nos pátios de recreação para o fornecimento de água potável aos alunos se tornou obrigatória. Do mesmo modo, lavabos dispostos em coberturas. Quanto aos banheiros, afirma Baratault (2006), eles foram objeto de vigilância especial: por serem localizados nos pátios de recreação deveriam ser observados cuidadosamente, a todo o momento, pelos professores.

Por fim, abordaremos como último tema dentre os vários que o Regulamento francês permite discutir. Trata-se da determinação que nas escolas mistas não fossem mais utilizados anteparos dentro da sala de aula para dividir fisicamente os meninos das meninas, herança das leis escolares vindas dos regimes anteriores. Lembremos da antiga Lei Falloux de 15 de março de 1850, que exceto com a autorização do conselho acadêmico do departamento, proibia quaisquer escolas primárias públicas ou livres terem alunos de ambos os sexos quando existisse na comuna uma escola pública ou livre para meninas (FRANCE, 1850). Ou então a circular de 30 de julho de 1858, da época de Gustave Rouland, com suas regras para o espaço escolar que separava os meninos das meninas (FRANCE, 1858).

Na orgulhosa França de seus princípios de igualdade e fraternidade para com seus cidadãos, esta orientação repercutirá positivamente frente às novas exigências da *III República*. Entretanto, esta inovação não deve ser entendida como um rompimento por completo daquela cultura de segregação de crianças do mesmo sexo, proibidas de conviver no

mesmo espaço físico. Esta mesma *III República*, que extingue os muros que separavam arbitrariamente suas crianças em sala de aula, é aquela que confirma a necessidade de elas continuarem divididas em grupos. Dita o Regulamento, que aos meninos foi dado o privilégio de ocupar os primeiros bancos, aqueles mais próximos do professor, e às meninas sobraria o fundo da sala. Esta mesma cultura se manifesta na necessidade de se projetar pátios de recreação distintos, ginásios ou salas adaptadas para o ensino da ginástica – que apesar de únicos para toda a escola, a sua utilização obedecia a horários diferentes, conforme o sexo –, assim como entradas dos edifícios escolares distintas para cada sexo. Portanto, a democratização do espaço escolar seguiu passos bem mais lentos daquela que acontecia nos palcos políticos.

Mas como o conjunto dessas prescrições se fez ecoar em países como o Brasil e de que modo elas foram lidas frente à necessidade de construir políticas que definissem programas arquiteturais para o espaço escolar? É o que tentaremos refletir a partir do exemplo dos regulamentos para construção de edifícios escolares adotados no Estado de Minas Gerais.

A instrução pública republicana no Brasil: o caso de Minas Gerais

Nas primeiras décadas que sucedem a implantação da República brasileira, um conjunto de reformas que almejava modernizar e civilizar a sociedade brasileira e romper com os ideais do passado monárquico foi responsável por inaugurar um novo momento para a realidade da educação pública primária. Na tentativa de superar a experiência do modelo mais adotado pelo regime monárquico, a escola isolada – muitas vezes funcionando na casa do professor, outras vezes, em ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola de qualidade –, é que paulatinamente uma nova proposta de escola é instituída: os grupos escolares.

Acreditava-se que este novo modelo redefiniria o ensino por meio de uma reorganização administrativa e pedagógica dos tempos e espaços escolares, ao reunir características da escola graduada que se fundamentava na classificação dos alunos conforme seu nível de conhecimento, na adoção do ensino simultâneo, na racionalização curricular, no controle e distribuição ordenada dos conteúdos e tempos, na introdução de um sistema de avaliação e espaços escolares específicos para o ensino (SOUZA, 2004). Esse novo modelo de ensino vinha se difundindo e se firmando nos Estados Unidos e em vários países europeus no final dos Novecentos.

Sua inserção no cenário urbano permitia que fossem vistos como um dos elementos

que compunham e produziam a cidade moderna, possibilitando a identificação de projeções político e culturais republicanas (FARIA FILHO, 2000), assim como difusores de valores e normas sociais (VIDAL, 2006), tornando-se, portanto, em um dos espaços da ordem, da moral, da formação do bom caráter e da transmissão de elementos básicos da cultura.

Para esboçarmos este exercício de história comparada, a escolha do estado de Minas Gerais não foi aleatória. Apesar de outras unidades da federação brasileira terem voltado seus olhares para o que acontecia na França quando da elaboração de suas reformas de ensino, o caso mineiro destaca-se, juntamente com os demais, por percebermos no discurso de suas autoridades de ensino a inspiração no discurso francês, principalmente quando trata das regulamentações e prescrições para a construção de prédios escolares. Porém, com isto não queremos dizer que eles não foram influenciados pela experiência paulista e que tenha sido a França a única fonte de sua inspiração quando o assunto era arquitetura escolar.

A necessidade de uma ampla reforma do ensino primário mineiro já era pensada desde o ano de 1902, como é demonstrado em relatório apresentado nesse mesmo ano à Secretaria do Interior de Minas Gerais pelo inspetor escolar Estevam de Oliveira. Nele é descrita a situação do ensino elementar daquele Estado, no qual foram feitas duras críticas à metodologia empregada nas escolas isoladas.

Em viagem realizada a São Paulo e Rio de Janeiro como representante do estado de Minas Gerais, Estevam de Oliveira ficou conhecendo a experiência de implantação do novo modelo de ensino, e a partir de então passou a defender sua adoção em seu estado. Dentre vários pontos discutidos estava a questão de como melhorar a organização e administração do ensino primário. Para ele, o Estado é que deveria se responsabilizar pelo provimento de suas casas escolares, e não os professores, como comumente acontecia. Quando faz referência à situação dos edifícios escolares, ele indica que a sua construção seria o fundamento primordial de toda e qualquer reforma de ensino primário, mas que em Minas Gerais parecia ser um problema sem solução. Como não havia nenhum tipo de lei orçamentária destinada a esse fim no Estado, e caso fossem empregadas verbas públicas para que tal problema fosse solucionado de forma generalizada, Minas Gerais poderia se deparar com um grande impasse financeiro.

Entretanto, em seu relatório, Estevam de Oliveira destaca e aconselha várias normas para a construção de prédios escolares, pensando em como esse espaço deveria se dispor obedecendo às idéias pedagógicas e higiênicas que se encontravam em voga. Tanto é que no decorrer de seu relatório ele faz inúmeras menções ao pensamento dos higienistas e dos pedagogos a questões que tratavam da quantidade e qualidade de ar a ser consumida pelos

alunos, do melhor posicionamento das janelas nas salas para melhor difusão da luz, do número de alunos em cada sala, da cor das paredes. Ele baseia-se em estudos de Ruy Barbosa; do Dr. Vieira Melo, da repartição sanitária de São Paulo; nas escolas-modelo de Upsal, na Suécia; em Trèlat, diretor da escola especial de arquitetura de Paris no período; no higienista francês A. Riant, entre outros. O documento explica em detalhes questões referentes à utilização e conservação do espaço escolar, como por exemplo, as dimensões e a capacidade de alunos nas salas de aula, a localização e tamanho das janelas e portas, o revestimento interno das paredes para permitir luz suave e graduada, prescrições sobre a sua cubagem, ventilação, iluminação e mobiliário a ser utilizado, considerando-se o tamanho e idade das crianças. A maioria das prescrições sempre estavam justificadas e atreladas a problemas de saúde que pareciam ser recorrentes na época em crianças, como a tuberculose e outras doenças do aparelho respiratório, doenças da visão como a miopia e os problemas de vícios de posturas e de coluna.

Decorridos quatro anos da elaboração do relatório que tratava sobre a situação da instrução mineira, já no governo de João Pinheiro, é que foi realizada a reforma do ensino primário e normal de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1906a), tema que iremos tratar com melhor precisão a seguir.

1.2. A reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais e seus regulamentos

Com a aprovação do regulamento da instrução primária e normal do Estado, Decreto n.1960, foram colocadas em prática as ideias de uma escola pública primária renovada, e em seu bojo, o atendimento de uma antiga necessidade: a construção de espaços próprios para o ensino (MINAS GERAIS, 1906a),

O regulamento estabelecia que o ensino primário ministrado pelo Estado fosse realizado em escolas isoladas e em grupos escolares. Em principio, os grupos escolares seriam implantados com quatro escolas reunidas em um mesmo prédio, havendo a recomendação da matrícula de 45 alunos em cada uma delas. Caso contassem com um bom número de alunos, o curso primário seria ministrado separadamente a cada sexo. As autoridades de ensino acreditavam que nas cidades onde funcionassem os grupos escolares, a escola isolada estaria fadada ao desaparecimento.

Na execução de seu plano de ensino, o governo priorizou a instalação dos primeiros grupos escolares em cidades que ajudassem a financiar o projeto de implantação, através da doação de prédios, terrenos ou materiais de construção. O ensino seria dado em casas próprias

do governo e, diferente do caso francês, seria vedado ao professor residir nessas casas. Posteriormente, o governo forneceria os modelos arquitetônicos para a edificação dos prédios escolares que deveriam contar com áreas convenientes para o recreio e exercícios dos alunos, assim como de uma sala ampla e bem iluminada para os trabalhos manuais. Segundo Vago (2002) e Fonseca (2004), o Secretário do Interior de Minas Gerais, em relatório anual enviado ao Presidente do Estado, em 1906, expressava sua preocupação com a construção de prédios escolares que pudessem instalar convenientemente as crianças. Nesse sentido, por ser-lhe uma questão de grande seriedade e importância, encomendou ao engenheiro do governo três tipos gerais de prédios específicos para os grupos escolares.

Uma vez que a reforma do ensino foi implementada, logo após sua promulgação, não houve tempo para construir os prédios para que as escolas funcionassem imediatamente. Assim, em sua primeira fase, estes seriam adquiridos pelo Estado, alugados, recebidos como doações da municipalidade ou por doadores particulares, sendo, portanto, necessário sofrer reformas físicas e higiênicas para que pudessem funcionar como lugares próprios às atividades escolares.

Com a publicação do regulamento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado, decreto n. 1969 de 03 de janeiro de 1907, também conhecido como “Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas”, são elaboradas as primeiras normatizações para o uso do espaço escolar. Nele, logo em seu art. 1º, recomendava-se que o prédio escolar possuísse boas condições higiênicas, que tivesse pelo menos quatro salas de aulas, cada uma com capacidade para 50 alunos; poderiam dividir o mesmo espaço o salão para museu e a biblioteca, desde que fosse suficientemente adequado; uma saleta de entrada ou espera para visitas; um gabinete para o diretor, onde ficaria o relógio da casa, assim o diretor centralizaria o controle dos tempos destinados às atividades escolares e também dos professores, e um toalete para os professores.

Na entrada principal do edifício haveria um porta-guarda-chuva e um porta-chapéus para alunos de cada sexo, com cabides numerados; varanda ou pátio coberto, onde os alunos permaneceriam nos dias de chuva e nas horas de muito sol durante o recreio; um jardim e um terreno fechado para horta escolar.

É bastante interessante perceber no regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas de Minas Gerais (1907), como no regulamento francês para a construção e mobiliário de casas escolares (1880), a preocupação com a instalação de jardins e hortas também como espaço pedagógico, visto que caberia aos professores e seus alunos os cuidados com sua manutenção. A recomendação dessas pequenas áreas de terra na escola merece maior atenção

em análises futuras que estabeleçam conexões com a história da disciplina Educação Ambiental.

No recreio das meninas deveria existir uma latrina para cada turma de alunos, com a mesma numeração da sala a que servir, e uma outra em separado. Faz-se notar que na definição dos espaços, buscava-se produzir uma educação que evidenciasse e controlasse a diferença entre os sexos, mantendo-se a separação das entradas do edifício, das salas de aula – quando possível –, dos pátios de recreio, jardins, porta-chapéus e latrinas.

O regulamento também dedicava atenção no que diz respeito aos móveis que deveriam compor as salas de aula. Nelas, além do material de ensino, haveria um quadro negro, uma mesa com cadeira e estrado para o professor, um armário fechado para se guardar os objetos escolares, uma talha ou torneira com água potável, um tímpano de mesa e uma cesta de papéis.

Para a conservação do prédio, este deveria ser varrido diariamente e lavado aos sábados com panos úmidos e água creolinada. Os quadros negros também seriam limpos para as atividades de cada dia. Previa-se, também, que o prédio fosse pintado uma vez por ano. A conservação externa do prédio escolar, bem como do jardim, ficaria a cargo do porteiro, e em grupos escolares que possuíssem menos de oito professores, estes também se encarregariam da limpeza e manutenção de serviços gerais dentro do prédio.

Como se pode perceber, a reforma do ensino em Minas Gerais se preocupou com algumas políticas destinadas à construção, administração e utilização dos espaços destinados ao ensino primário. Mas nos interessa também entender como essas políticas incrementaram a constituição de seu programa arquitetônico escolar, e se ele teria sido influenciado por linguagens arquiteturais francesas na concepção de suas plantas tipo.

1.3. Os tipos de prédios

Como prometido na reforma do ensino de 1906, o governo de Minas Gerais publica o compêndio *“Typos para construção dos prédios escolares”* (MINAS GERAIS, 1910). Dirigido por José Dantas, engenheiro do estado e adido à Secretaria do Interior, esta obra traduz a preocupação do Estado em querer construir uma gramática espacial própria ao edifício escolar. Tal iniciativa reconfiguraria o espaço escolar que levou, segundo Faria Filho, à “instauração de uma ‘pedagogia do olhar’, que realçava não apenas o caráter espetacular dos prédios e das atividades escolares, mas que possibilitassem um maior controle das professoras e alunos” (FARIA FILHO, 2000, p. 62). Os “Typos”, designação utilizada para identificar a

obra de José Dantas, teve apoio do Governo do Estado daquele período, afinal ainda não havia nada similar que colaborasse nas diretrizes para a construção de prédios. No entanto, uma questão nos é colocada: o fato de o compêndio não possuir a mesma natureza de uma lei, decreto, circular ou portaria, poderia ocasionar, eventualmente, a rejeição de suas recomendações, mesmo que parcialmente, por variadas razões, principalmente as de origem política dos governos subsequentes. Esta é uma questão em aberto.

Mesmo que os regulamentos de 1906 e 1907 apresentassem algumas normas de construção para os prédios escolares, ainda se faziam necessárias maiores orientações de como o próprio estado queria que eles fossem construídos. E desse modo, as plantas tipo elaboradas por José Dantas se tornaram, em principio, os *modelos arquiteturais, que deveriam ser* adotados para a construção dos prédios escolares nas cidades mineiras. Não foram despercebidas questões referentes ao terreno; à localização e fundações do prédio; ao embasamento do prédio, e de suas paredes externas e internas; ao tipo de assoalho dos vários ambientes; às cobertas dos alpendres; aos forros e ornamentações da fachada; às janelas e portas; à pintura interna; aos serviços sanitários e ao chão dos galpões. Apesar dos custos financeiros de construção terem sido calculados bastante em conta, não ficaram despercebidos os preceitos da chamada pedagogia moderna e os da boa higiene. Segundo GONDRA (2000), a higiene forneceria um modelo de organização escolar calcado na razão médica, apelando para argumentos científicos vinculados às várias questões vinculadas à escola, como a localização dos edifícios, a necessidade de uma edificação própria à função de ensinar, os tempos e saberes escolares, alimentação, banho e outros aspectos.

Os tipos adotados seriam: “da escola rural, para ser construída em povoado, com uma sala; da escola isolada, com duas salas de aula; e dos grupos escolares, tendo quatro, seis e oito salas de aula, além de outros compartimentos” (MINAS GERAIS, 1910, p. 3).

No caso dos grupos escolares, conforme os tipos de prédios a serem construídos, estes dispormiam das seguintes acomodações:

saletas de entrada onde seriam colocados vestiários para guardar chapéus e capas das crianças; alpendres largos para facilitar as entradas independentes nas diversas salas; salas de aula bastante espaçosas, iluminadas e bem ventiladas, sendo número e dimensões calculadas à razão de 40 crianças em cada sala, e com ambiente de mais de 5m³ para cada menino; um vasto salão para museu; gabinete para diretoria e professores; dependências para instalação de reservadas e, finalmente, galpões para exercícios físicos e trabalhos manuais (MINAS GERAIS, 1910, p.13).

Semelhante ao que foi determinado para as escolas primárias francesas, o número

máximo de 50 alunos foi permitido apenas àquelas escolas com uma classe. Nos edifícios com mais de uma classe, este número diminuiria para 40 alunos por sala de aula, de modo a garantir os 5 metros cúbicos que o regimento destinava para cada aluno (FRANCE, 1880).

Diferente das escolas rurais e das escolas isoladas, que contavam no máximo com duas salas de aula, os grupos escolares possuiriam várias peças, as quais seriam destinadas a diferentes atividades, na tentativa de melhor organizar o espaço escolar.

Como na França, também existia preocupação do regulamento mineiro com a escolha do terreno onde deveria ser construída a futura escola. Ao referenciar as normas para a construção dos prédios, são feitas menções de que deveriam ser escolhidos locais centrais da cidade, em terrenos mais ou menos altos e secos, com iluminação solar durante todo o dia, afastados de indústrias que produzissem ruído e também de aglomerações de pessoas, e distantes de cemitérios.

A preocupação com a higiene pessoal também se evidenciava com a presença de serviço sanitário composto de uma reservada (latrina) para cada classe, havendo mais de uma para as meninas. Para os meninos, também seriam disponibilizados mictórios e lavabos de louça colocados nos alpendres.

Percebemos algumas diferenças entre as determinações do “Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas” e as recomendações apresentadas na obra “typos para construções de prédios”, como por exemplo, o número de alunos por sala, que foi reduzido de 50 para 40; as menções sobre um salão destinado à biblioteca desaparecem nos “typos” e fica a hipótese: funcionaria melhor junto com o museu escolar como era prescrito no “regimento dos grupos”, de 1907. Outra dissonância é a ausência nos “typos” de qualquer referência à instalação da horta escolar, assim como o jardim escolar desaparece no texto dos “typos”, mas permanece nos croquis dos prédios fornecidos pelo Estado. São inseridos nas prescrições dos “typos” espaços para a prática dos exercícios físicos e trabalhos manuais.

Entendemos, contudo, que todas estas adaptações do espaço escolar se davam por leituras – algumas, a nosso ver, adequadas, outras enviesadas –, a fim de atender o ideal de organização e funcionamento da escola que se sintonizasse com as correntes de pensamento de uma pedagogia moderna.

Apesar de algumas permanências na reforma do ensino, caso das escolas isoladas, a instrução primária pública mineira inaugura com o modelo do grupo escolar uma nova dimensão pedagógica do espaço, que toma corpo e visibilidade diferentes daqueles adotados no período monárquico. Sua linguagem arquitetônica e espacial conjecturava uma busca por dotar a instituição escolar de um lugar próprio na cena social, possibilitando distinguir-se de

outros cenários na trama urbana, separando-se do lar e de outros edifícios públicos, civis e religiosos, adequado para a finalidade de ensinar.

Considerações finais

Ao iniciarmos esta pesquisa sobre arquitetura escolar, nossa primeira preocupação foi entender e aceitar este tema como um campo fértil à investigação histórica dos fenômenos educativos, apto a construir diferentes e consistentes textualidades explicativas. Mas além de pesquisa de campo, também é um objeto que traduz em sua linguagem e sintaxe diferentes concepções arquiteturais capazes de conduzir seu investigador a questionamentos e teorias inovadoras. Portanto, foi nossa intenção teorizar a arquitetura escolar enquanto objeto, que não se limitasse à mera descrição da evolução de sua gramática, desprovida de reflexões, as quais problematizassem marcas culturais, sociais e educacionais de seu tempo. Nesse sentido, concordamos com Bencostta (2007), que afirma estarem as linguagens arquiteturais permeadas por discursos ramificados na sociedade e na história. Ao destacar a importância dos estudos sobre a arquitetura e do espaço escolar, esse autor demonstra que a gramática espacial insere-se no tempo, e o edifício escolar, em um espaço que dialoga com as transformações do tecido urbano e, mais proximamente, com as políticas educacionais que determinavam a construção desse tipo do edifício.

A república francesa e a brasileira, ao investirem na construção de novos edifícios escolares, sintonizaram no discurso de um mundo moderno e civilizatório as representações construídas intencionalmente pela gramática racional dos modelos arquiteturais empregados em seus países.

Não foi por um mero capricho circunstancial da história francesa que a proposta de um novo tipo de escola primária se deu com a chegada de Jules Ferry ao poder, em 1879. Ela será resultado de um novo ordenamento social idealizado pela *III República*, que entendia como ideal a escola laica, pública e obrigatória.

Também no Brasil, a partir do exemplo de Minas Gerais, um novo modelo escolar seria empregado como objetivo e resultado de uma reforma do ensino que instituía como dever e obrigação do Estado prover a instrução primária pública, gratuita e obrigatória às suas crianças.

No período analisado, percebemos uma crença comum em ambos os países. Trata-se de um discurso recorrente quando o tema é construção de escolas públicas, aquele que tem no

estado o idealizador do estatuto inovador, que tornaria o edifício escolar visível na paisagem urbana. Em parte, essa crença é factível, mas não podemos excluir contribuições originárias de educadores, médicos e arquitetos que, conjuntamente e/ou paralelamente ao estado, pensaram modos eficazes e saudáveis para o melhor ordenamento do espaço escolar. Portanto, se na retórica republicana a escola primária foi um sucesso (restauração no caso francês e implantação dos grupos escolares no caso brasileiro), também contribuirá para esta transformação, juntamente com um conjunto de políticas educativas que englobam reformas no currículo, material didático, formação de professores, mobiliário etc, os projetos arquiteturais desses lugares de memória.

HISTORY AND SCHOOL ARCHITECTURE: the experience of French and Brazilian regulations for school buildings (1880-1910)

Abstract

The early decades of the III French Republic (1870-1940) were responsible for an extraordinary and lasting change in the educational landscape of the country in the fight against illiteracy. The promulgation of new laws, under the auspices of Jules Ferry, Minister of Public Instruction (1879-1881), reorganized the French primary school, making it free, laic, and especially obligatory. In Brazil in the early twentieth century, when the nation experienced the first results of a decade of Republican regime, the primary public instruction also received new contours determined by educational authorities. In this double scene of deep political and educational changes of these countries, a common issue was posed to their leaders. In which space this new school should stand and how their buildings should be constructed so as to respect the rules of a modern pedagogy necessary to the education of children. To help us analyze these developments, we resorted to a diverse set of sources published between the years 1880 and 1910, which consists of decrees, rules, circulars and instructions for the construction and location of school buildings in the two countries. This study has intention to realize how the Brazilian reality, especially that of the state of Minas Gerais, maintained an approximation to the construction policies of school buildings in France.

Keywords: History of Education. School Architecture. School Material Culture.

Referências

ALEXANDRE-BIDON, D., COMPERE, M.M., GAULUPEAU, Y. *et al.*. *Le Patrimoine de l'Education nationale*. Charenton-le-Pont : Flohic Éditions, 1999.

BARATAULT, A-C. *A l'école du patrimoine, l'architecture scolaire. L'exemple de la Seine-Saint-Denis*. Paris: SCEREN, 2006.

BENCOSTTA, M. L. A. *Desafios da Arquitetura Escolar: construção de uma temática em*

História da Educação. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOUILLON, A. *De la construction des maisons d'école primaire*. Paris: s/e, 1833.

CHÂTELET A.M. *Paris à l'école, qui a eu cette idée folle?* Paris: Éditions de l'Arsenal/Picard, 1993.

_____. *La naissance de l'architecture scolaire*. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914. Paris: Honoré Champion, 1999.

DARCOS, X. *L'École de Jules Ferry. 1880-1905*. Paris: Hachette Littératures, 2005.

DICTIONNAIRE DE PEDAGOGIE ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE. Publié sous la direction de F. Buisson avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs. I^{re} Partie, Tome Premier. Paris; Librairie Hachette et C^{ie}, 1887.

FARIA FILHO, L. M. de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000.

FONSECA, C. L. Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras (1889-1930). Dissertação de mestrado em Educação, 2004, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FRANCE. *Code de l'instruction primaire contenant l'historique de la législation primaire depuis 1789, - la loi du 28 juin 1833, accompagnée de commentaires et d'observations, - l'ordonnance du roi du 16 juillet 1833, - les circulaires et instructions ministérielles qui l'ont accompagnée*. Deuxième édition. Paris: A la Librairie Normale de P. Dupont, 1834.

FRANCE. *Lois sur l'enseignement*. Des 15 mars 1850, 9 mars 1852 et 14 juin 1854. Paris: Imprimerie de Jules Delalain, 1854.

FRANCE. *Circulaire du 30 juillet 1858*. Paris: Ministère de l'Instruction Publique et des Cultes, 1858.

FRANCE. *Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, arrêté par le ministre de l'Instruction publique le 17 de juin 1880; suivi d'un commentaire et de plans explicatifs*. Paris: Ministère de l'Instruction Publique et Beaux-arts, 1880.

FRANCE. *Instructions relatives à la construction des établissements scolaires*. Circulaire du 28 juillet 1882. Paris: Ministère de l'Instruction Publique et Beaux-arts, 1882.

FRANCE. Instruction spéciale concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles primaires élémentaires. 18 janvier 1887. In: *Construction et aménagement des écoles primaires élémentaires. Texte adopté par la comission ministérielle de réforme des instructions de 1887 et publié avec l'autorisation de M. le*

ministre de l'éducation nationale. Paris: l'Hygiène par l'exemple, 1935.

GAUTIER, N. Les murs ont une histoire. In : *L'éducation magazine*, n° 60 du 29 mars 1984, 1984.

GONDRA, J. G.. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M. de e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GREZES-RUEFF, F.; LEDUC, J. *Histoire des élèves en France*. De l'Ancien Régime à nous jours. Paris: Armand Colin, 2007.

GUILLAUME, P. L'hygiène à l'école et par l'école. In : BOURDELAIS, P. & FAURE, O. *Les nouvelles pratiques de santé (XVIIIe-XXe siècles)*. Paris: Belin, 2004, p. 213-226.

MAYEUR, F. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*. Tomo III. De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930). Paris: Editions Perrin, 1981.

MINAS GERAIS. *Lei n. 439 de 28 de setembro 1906* – Auctoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá providências. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906a.

_____. *Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906b.

_____. *Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907.

_____. *Typos para construção dos prédios escolares*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1910.

NARJOUX, F. *Construction et installation des écoles primaires*. (Concours ouvert en 1872 par l'Encyclopédie d'Architecture. Mémoire couronné). Paris: Vve. A. Morel et C^{ie}. Libraires-éditeurs, 1873.

_____. *Les Écoles Publiques*. Construction et installation en Belgique et en Hollande. Paris: Vve. A. Morel et C^{ie}., Libraires-éditeurs, 1878.

_____. *Les Écoles Publiques*. Construction et installation en Suisse. Paris: Vve. A. Morel et C^{ie}., Libraires-éditeurs, 1879.

_____. *Architecture Communale*. Troisième Série. Architecture Scolaire, Écoles de Hameaux, Écoles Mixtes, Écoles de Filles, Écoles de Garçons, Groupes Scolaires, Salles d'Asiles, Écoles Professionnelles, Écoles Normales Primaires. Paris, Vve. A. Morel et C^{ie}. Libraires-éditeurs, 1880.

_____. *Les Écoles Publiques*. Construction et installation en France et en Angleterre. Paris: Vve. A. Morel et C^{ie}., Libraires-éditeurs, 1881.

NORA, P. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, E. *Reforma do ensino público primário e normal de Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1902.

PLANAT, P. *Cours de Construction Civile*. Deuxième série. Construction et aménagement des salles d'asile et des maisons d'école. Volume III. Paris: Ducher & C^{ie}, 1883.

POMPÉE, C. *Plans-modèles pour la construction des salles d'asile proposés par le Comité Central de Patronage des Salles d'Asile*. Deuxième série de plans-modèles pour la construction de maisons d'écoles et de mairies. Paris: Paul Dupont, 1871.

RIANT, A. *Hygiène scolaire, influence de l'école sur la santé des enfants*. Paris: Hachette, 1874.

SAINT-VALERY-SEHEULT, A. *Le génie et les grands secrets de l'architecture historique*. Paris: 1813.

SALOMON-BAYET, C. *Pasteur et la révolution pastorienne*. Paris: Payot, 1986.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: _____ et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VAGO, T. M. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIDAL, D. G. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: grupos escolares em foco. In: _____ (org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 - 1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIÑAO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO, A. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZEVI, Bruno. *Apprendre à voir l'architecture*. Paris: Editions de Minuit, 1959.

Recebido em: março de 2011

Aprovado em: maio de 2011