

A história da educação: a cidade, a arquitetura escolar e o corpo

*Maria de Fátima Guimarães Bueno**

Resumo

Nesse artigo apresentamos considerações iniciais sobre a possibilidade de nos aproximarmos da arquitetura dos grupos escolares paulistas, buscando prováveis conexões daquela com a cidade e o corpo, em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Nele perguntamo-nos: a arquitetura do grupo escolar poderia ser estudada na tentativa de se rastrear as implicações que sua racionalidade funcional (localização, divisão e destinação dos espaços internos e externos, etc.) e suas características físicas (monumentalidade, volumetria, simetria, materiais empregados, elementos decorativos etc.) trariam à conformação de posturas, de gestos, de olhares, da movimentação e ritmo de respostas corporais no espaço escolar? Esta funcionalidade e características trariam apenas indícios de intencionalidades norteadas pela vontade de controlar e disciplinar o corpo, através do esquadramento do espaço e do tempo? Por outro lado, seria possível rastrear algum impacto dessa arquitetura e de suas implicações relativas à gestão do corpo, tempo e espaço na trama urbana, nas redes de sociabilidades e sensibilidades da população cidadina? Tais questões sugeriram as potencialidades para a história da educação política dos sentidos de se rastrear as possíveis conexões entre a arquitetura escolar, a cidade e o corpo, identificando se e como a racionalidade desses espaços escolares suscitou experiências estéticas mobilizadoras da expressão coletiva e individual na cidade, para tanto privilegiamos o Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, situado em Bragança Paulista, localizada no interior do estado de São Paulo, na perspectiva de uma história da educação política dos sentidos.

Palavras-chave: arquitetura escolar; corpo; cidade; grupo escolar.

As salas de aula lhe pareceram, sem dúvida menores [...] Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal. (Escolano, 2001)

Nesse artigo delineamos considerações iniciais sobre a possibilidade de nos aproximarmos da arquitetura dos grupos escolares paulistas, buscando prováveis conexões daquela com a cidade e o corpo, em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Uma cidade é um espaço social prenhe de significados – logo ela é um lugar marcado por ambigüidades; qualquer alteração em um dos pontos de sua trama produz ressonâncias nas práticas culturais, nas sensibilidades e nas redes de sociabilidades urbanas.

Tomamos como uma provocação conceber que uma cidade é “[...] um constructo gestado entre interesses e conflitos, apesar do qual o entremeado de racionalidades e irracionalidades em que ela se materializa constitui uma parte [...] decisiva, do currículo não cursado, uma fonte silenciosa de ensinamentos.” (ESCOLANO, 2001, p.30), porque uma cidade permite-nos infinitas aproximações. Mas, ela exige que se atente para suas práticas culturais e polissêmicas, posto que ela é sempre plural e multifacetada (BRESCIANI, 1998). E, tal provocação instigou-nos na tessitura desse artigo, após termo-nos perguntado: a arquitetura do grupo escolar poderia ser estudada na tentativa de se rastrear as implicações que sua racionalidade funcional (localização, divisão e destinação dos espaços internos e externos, etc.) e suas características físicas (monumentalidade, volumetria, simetria, materiais empregados, elementos decorativos etc.) trariam à conformação de posturas, de gestos, de olhares, da movimentação e ritmo de respostas corporais no espaço escolar? Esta funcionalidade e características trariam indícios de intencionalidades norteadas pela vontade de controlar e disciplinar o corpo, através do

esquadrinhamento do espaço e do tempo? Seria possível rastrear indícios de resistência da comunidade escolar frente a essa vontade? Por outro lado, seria possível rastrear algum impacto dessa arquitetura e de suas implicações relativas à gestão do corpo, tempo e espaço na trama urbana, nas redes de sociabilidades e sensibilidades da população cidadina?

A cidade

Muitas cidades brasileiras, sobretudo aquelas situadas no eixo da cafeicultura, na virada do século XIX para o XX, vivenciaram inúmeras mudanças. Essas se caracterizaram mais como alterações de estilo de vida que de urbanismo, novas sensibilidades e sociabilidades passaram a impregnar o espaço urbano. Multiplicaram-se os teatros e clubes, os eventos sociais extrapolaram os limites do círculo familiar e das práticas religiosas, a realização de desfiles cívicos, festas comemorativas e beneficentes, bailes e saraus, passaram a compor com maior ênfase a gama de opções de lazer da época.

Outras alterações nos padrões da vida urbana também são observáveis: o hábito da leitura impregnou pouco a pouco o cotidiano, inúmeros periódicos começaram a circular nas cidades, eles traziam notícias dos mais distantes lugares e propagandas dos mais diferentes produtos e serviços. Suas páginas foram tomadas por notícias e propagandas de um número infindável de mercadorias – utensílios domésticos, ferramentas, peças de vestuário, cosméticos e remédios, dentre outras. Tais mudanças também se referem à energia elétrica, movendo as máquinas com maior intensidade, as ruas e os becos sendo iluminados, os trens e os bondes permitindo o rápido e grande fluxo de pessoas e mercadorias, o telégrafo e o telefone mediatizando a comunicação e a emergência de novas demandas sociais junto a uma população sensibilizada pelo novo, pela sensação de aceleração do tempo e encurtamento das distâncias (COSTA, SCHWARCZ, 2000). Essas mudanças ocorreram em um

Brasil rural, que determinados setores da sociedade viam e pretendiam fosse privilegiadamente urbano. Ainda, para os contemporâneos não havia como se esquivar do estranhamento causado pelo receio de um forte movimento operário, de revoltas e violentas lutas no mundo rural e iletrado, ressentido pela miséria, exploração e precárias condições de sobrevivência.

É dessa época tanto o aparecimento dos passeios para pedestres e as modificações nas fachadas das residências resultantes da adoção de sistemas de calhas e condutores ocultos por platibandas, permitindo que em dias de chuvas os pedestres pudessem caminhar pelos passeios, deixando de partilhar as vias públicas com os carros e os cavaleiros quanto a proibição do uso de “[...] rótulas sobre as janelas e balcões, que estimulou na parte externa o uso das [...] folhas envidraçadas, que permitiam a passagem da luz e a proteção interior [...]” (REIS FILHO, 2000, p.90). Nas edificações, o emprego da taipa, madeira ou barro nas construções foi cedendo paulatinamente lugar para o cal e pedra e, mais adiante, para o cimento e ferro. Os traçados das novas áreas urbanizadas tenderam a ficar regulares, adotando padrões geométricos de configuração. As vias públicas das áreas centrais da cidade receberam calçamento para facilitar a circulação de mercadorias e da população. Estas mudanças vivenciadas pelas cidades brasileiras foram ao encontro dos ideais de embelezamento urbano preconizados pela modernidade¹, e atenderam a demandas por iniciativas públicas que facilitassem as atividades produtivas. Em fins do século XIX, as cidades criaram parques ou passeios públicos e dotaram suas principais praças com jardins (REIS FILHO, 2000), tais espaços acabaram por acolher novas formas de sociabilidades.

No período, a “[...] politização do dia-a-dia transformou o corpo do morador da cidade e a sua forma de percepção do mundo exterior, de modo que os indivíduos passaram a serem colonizados em seus gestos, sentimentos e na própria maneira de apreender a realidade [...]” (DIAS, 1992, p. xiv-xv). Esta politização estimulou o engendramento de diferentes disciplinas, tentativas de controle e

de governo do cidadão, implementadas pelo Estado e por diferentes instituições sociais, perpassadas pela racionalidade instrumental (BENJAMIN, 1989). Ela inscreveu-se no corpo desse homem, ganhou visibilidade nas sensibilidades relativas ao corpo que emergiram junto aos contemporâneos. Esta politização ocorreu com ritmo e intensidade variáveis, com singularidades próprias.

Nesse contexto sociocultural, a escola² ocupou um lugar de destaque na paleta de temas candentes da época, locus que estimulou o intercruzamento de diferentes saberes, por entre suas práticas e dinâmicas próprias. O médico-higienista, o engenheiro, o pedagogo, o jurista, o político, o jornalista, o estatístico, dentre outros da elite letrada urbana, voltaram suas atenções para ela. Na maioria das vezes, os ideais preconizados para a escola deveriam extrapolar o universo escolar, disseminando-se pelo cotidiano social.

O médico Almeida Júnior, um daqueles contemporâneos, permite-nos uma aproximação ao que observamos:

[...] de cores claras, espaçosa e alegre, com janelas abertas para o ar e para o sol, limpa e ordenada, é uma poderosa sugestão higienica. Antes de pisar-lhe o assoalho, onde não se vê vestígio de poeira, a criança instintivamente trata de raspar a sola dos sapatos, e, para tocar-lhe os moveis polidos e lustrosos, olha primeiro as mãos. A inundação constante de oxygenio e de luz, que as janellas trazem, mantém o bom humor e a disposição para o trabalho: porque não procurar, em casa, um ambiente parecido? Talvez a creança não veja por si mesma, estas cousas. Que o professor as mostre. Que as analyse uma a uma, confrontando-as com o erro. O contraste entre a escola e o lar, quando o lar é antihigienico, virá insistentemente á memória do alumno, e assim a installação escolar, pela sua simples força de presença irá repercutir nas condições sanitárias do domicílio (ALMEIDA JR. apud MARQUES, 1994, p. 107).

O período também vivenciou as mudanças decorrentes da Revolução Científico-Tecnológica (1870) que representou um avanço nas áreas da microbiologia, bacteriologia e da bioquímica, que se espalharam para a farmacologia, medicina, higiene e profilaxia, alterando sobremaneira os métodos e procedimentos para o controle

das moléstias, da natalidade e mortalidade humanas (SEVCENKO, 1998). Porém, tais avanços não geraram melhoria imediata nas condições de vida, e com o vertiginoso crescimento populacional e urbano, “[...] tradicionais arranjos sociais tais como a vida familiar, foram conturbados pelos choques entre as novas necessidades e os antigos hábitos.” (GAY, 1988, p. 43). Por sua vez, de forma concomitante, estas mudanças também fomentaram novas maneiras de sentir e agir, quer no espaço público, quer no espaço privado. No Brasil, em particular,

[...] inter cruzaram-se. De um lado, a ênfase “romântica” dedicada à busca das origens e mitos para a formação de uma história assentada num passado que levasse em consideração tanto o colonizador português como o selvagem ameríndio e, em plano secundário, o negro. De outro, o registro cientificista, com larga sensibilidade romântica, propondo o conhecimento da natureza e do povo dentro dos princípios ditados pela ciência ... (NAXARA, 2001, p. 448).

Este intercruzamento trouxe subsídios para a definição de políticas públicas destinadas à saúde e à educação – em nome do higienismo, do eugenismo³ e da regeneração social -, visando ao progresso e à ordem da nação. Iniciativas destinadas à escolarização e ao letramento da população ganharam vigor, sob os auspícios do poder público nesse contexto sociocultural. É necessário chamar a atenção para o fato de que o voto passou a pressupor a instrução e a alfabetização do cidadão; por conseguinte, o analfabeto perdeu então seu direito ao voto, o que significou, de fato, excluí-lo da participação política institucional – via instituições representativas do poder público. O voto ficou atrelado ao universo letrado e, naquele momento, a maioria da população brasileira era analfabeta. Além do que, os mendigos e os praças militares também foram excluídos do direito ao voto universal; quanto às mulheres, não havia nenhuma referência a elas na Constituição, sendo assim considerado-se que estavam impedidas de votar (FAUSTO, 1996).

A região Sudeste experimentou a ascensão da cafeicultura e

da industrialização. Ambas propiciaram riqueza e miséria. O período foi marcado também por epidemias, assim como por políticas sanitárias e policiais destinadas a garantir o controle das doenças e dos corpos, em particular das classes trabalhadoras (LOPES, 2001; CHALHOU, 2001). A província de São Paulo, depois estado, acolheu um grande número de imigrantes que tiveram sua vinda para o Brasil estimulada por agentes de imigração. Eles chegavam sem conhecimento da língua, sem quaisquer recursos e condições de escolha para garantir a própria sobrevivência, tiveram que competir com negros recém-libertos e os “[...] ‘caipiras’, mestiços refugiados na gleba precária do seu ‘sítio’ apossado, sem direitos de qualquer espécie.” (SEVCENKO, 1992, p. 38). Quanto aos indígenas, a expansão das fazendas para o Oeste paulista contribuiu sobremaneira para a diminuição de sua presença. Então, o estado de São Paulo também era propagandeado e apresentado ao mundo e ao país como a “locomotiva do Brasil”, berço da propalada industrialização do país. A cidade de São Paulo, capital desse estado, era o emblema, por excelência, dessa “locomotiva”. Essa imagem apresenta a cidade como uma metrópole industrializada, símbolo de progresso e de riqueza, a ser seguido pelas demais cidades do interior do estado e do país. Tal imagem sobrepõe-se como um ideal a ser alcançado pelas diferentes cidades brasileiras. Se o Rio de Janeiro – capital do país era o “cartão postal” (LOPES, 2001), da beleza luxuriante dos trópicos e da cultura moderna, nas primeiras décadas do século XX; a cidade de São Paulo era o “cartão postal” da industrialização brasileira. Imagem que tendia a excluir de seu horizonte as tensões e os conflitos, a miséria social e sua diversidade cultural. O progresso da metrópole para muitos contemporâneos da época justificava-se e ganhava inteligibilidade frente a explicação de que ele decorreria de iniciativas adotadas em favor da instrução pública.

A imagem de São Paulo era de uma cidade tomada por uma multidão compacta e anônima, que assustava as autoridades públicas e seduzia alguns. As elites letradas urbanas constantemente

faziam-lhe referências e, em certa medida, para além do otimismo universalizante do pensamento liberal, viam-se obrigadas a

“[...] reconhecer a força das motivações irracionais do subconsciente e do inconsciente humano nos comportamentos políticos individuais e coletivos; a levar em consideração a emotividade extremamente intensificada nas pessoas que integram uma multidão...” (BRESCIANI, 1991-92, p. 31).

As imagens do Rio de Janeiro e de São Paulo foram ressaltadas porque a partir delas irradiaram-se propostas de modernização urbana, calcadas em princípios sanitários e na racionalidade fabril. Tais propostas orientaram, em grande medida, as mudanças que foram implementadas em muitas cidades do interior do país. E, no seio dessas propostas emergiram iniciativas destinadas à edificação dos grupos escolares.

O corpo biocultural

A especificidade de nosso olhar está na proposta de efetuarmos uma aproximação à arquitetura escolar, em particular dos grupos escolares paulistas, buscando conexões daquela com a cidade e o corpo, em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Para tanto, consideramos em nossas reflexões, o que propõe Sant’Anna quando se reporta aos enredos sociotécnicos:

...] o que é o corpo sem as relações nas quais ele se expressa, vive e atua? [...] E, ainda, como é possível escrever e falar de corpos sem considerar os objetos [...] que marcam as suas potencialidades tanto quanto os seus limites. Em suma, como pensar os corpos, especialmente de uma perspectiva histórica, sem os enredos sociotécnicos que os constituem? [...] Utensílios e equipamentos de uso cotidiano, assim como máquinas e móveis feitos para receber a presença e o contato dos corpos, costumam funcionar de modo triplo: como extensões, suportes e demarcadores dos limites ao mesmo tempo corporais e culturais (2002, p. 103).

A par de tais idéias, propomos que os grupos escolares paulistas, enquanto lugares intimamente articulados a uma dada organização do ensino, concepção educacional e respectivos “enredos sociotécnicos”, também contribuíram para a emergência de sensibilidades relativas ao corpo, e que fomentaram rearranjos nas sociabilidades da época – estas, extrapolaram os muros escolares e amalgamaram-se às dinâmicas e práticas sociais urbanas. Nesse sentido, consideramos a pertinência da colocação de Escolano no aspecto de que “Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular.” (2001, p. 28), e reafirmamos que “[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços.” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.78)

Frente ao exposto, é necessário reconhecer a participação das elites letradas urbanas no debate de questões educacionais no período. A iniciativa de criação dos grupos escolares estava ancorada também em sensibilidades relativas ao espaço urbano e ao corpo, oriundas da vontade política de disciplinar e de controlar as diferentes classes sociais, calcada na crença inquestionável na ciência, no planejamento e nas estatísticas relativas ao viver nas cidades e à produção urbana. Esta crença vicejava nos discursos enunciados por esta elite, cujas práticas discursivas, em um movimento de retroalimentação contínua se legitimavam, enquanto hegemônicas e inquestionáveis, posto que não admitiam réplicas e se colocavam como alternativas únicas rumo à ordem e ao progresso do país. Práticas discursivas disseminadas e endossadas por diferentes instituições sociais. Se a especialização do saber, por um lado, deu à essa elite um determinado poder de intervenção em nome de um projeto civilizatório e modernizante do país, em nome de uma dada competência; por outro ela propiciou que suas orientações e seus valores perpassassem, paulatinamente, pelos interstícios da trama

social – da família à escola, do lazer à disciplina e organização do trabalho, dos sindicatos às entidades associativas políticas e religiosas, da saúde à doença – e se inscrevessem “no corpo e na alma” das pessoas – mas não sem resistências populares. A par de tal especialização construíram-se teorias, respectivos instrumentos científicos para a coleta de dados e protocolos destinados a identificar e controlar as condutas ditas normais e as condutas ditas desviantes. Protocolos que contemplavam preceitos relativos às posturas, aos gestos, aos olhares, à movimentação e ritmo das respostas corporais, ao som de vozes, dentre outros, que tinham o corpo como objeto de atenção, disseminados através dos enredos sociotécnicos (por exemplo: periódicos, manuais, gravuras, propagandas, etc.). Eles se inscreveram na trama das relações de poder, dia após dia. Isso ocorreu, algumas vezes, de maneira lenta, silenciosa e sem alarde; outras vezes eles foram ferozmente defendidos e propagandeados por iniciativas do poder público, com apoio significativo de setores da sociedade civil, com fortes apelos emocionais, em nome de um dado projeto político-educacional que se tornou hegemônico.

Tomamos o corpo como um território biológico e simbólico, um “[...] traço da memória da vida [...] de um indivíduo [que] pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. [...] um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual.” (SANT`ANNA, 2001, p. 3). O corpo, cuja singularidade se constrói sempre na relação, na interação, na troca com o outro. Estas nem sempre são tranqüilas, nem sempre desejáveis, nem sempre possíveis (LENHARO, 1986)⁴. “O corpo em sua materialidade⁵.” (PORTER, 1992, SENNETT, 2000). O corpo cuja singularidade não se perde por conta de características comuns e intrínsecas a todos os seres humanos. Afinal, não se pode esquecer, o corpo é frágil – a dor, a doença e a morte certa atemorizam o homem desde tempos imemoriais. No transcorrer de sua existência, o corpo é vincado pelo passar do tempo, pelas condições de sua sobrevivência, pelas experiências e pelos significados culturais que lhe foram e são

atribuídos. O corpo tem história. Essa sua historicidade permite a construção de narrativas, pontuais e localizáveis, contextualizadas tanto na leitura da trama dos enredos sociotécnicos de um determinado período quanto na perspectiva de temporalidades múltiplas (THOMPSON, 1980). Ainda, o período privilegiado é marcado pela “[...] rejeição da expressão franca da satisfação pública das necessidades corporais [...] por meio de invenções culturais” (GAY, 1988, p. 51). Rejeição que teve continuidade e ganhou fôlego, já que:

Na imagem do corpo individual visto pelos tempos modernos, a vida sexual, o comer, o beber, as necessidades naturais mudaram completamente de sentido: emigraram para o plano da vida corrente privada, da psicologia individual, onde tomaram um sentido estreito, específico, sem relação alguma com a vida da sociedade ou o todo cósmico. Na sua nova acepção, eles não podem mais servir para exprimir uma concepção do mundo como faziam antes. (BAKHTIN, 1993, p. 280).

Pode se dizer que um corpo no qual a vida não “[...] se revela no seu processo ambivalente, interiormente contraditório” (BAKHTIN, 1993, p. 23)⁶.

Uma dada sensibilidade relativa ao corpo do homem urbano destacou-se como o modelo a ser observado em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A imagem de corpo que se destacou como modelo foi a do corpo saudável e escolarizado. O corpo modelo era aquele que se pretendia fosse civilizado, disciplinado e automotivado para viver em sociedade, capaz de respeitar as leis, a propriedade privada e as relações de produção assalariadas, vigentes na modernidade. Corpo que conviveu com a valorização crescente da cidade, da escola e da leitura (FARIA FILHO, 2000) e de sua representação imagética, em diferentes suportes e documentos. Corpo que conviveu com um processo de urbanização crescente, que impôs uma outra forma de viver em sociedade, no espaço público e no espaço privado. Assim, os traçados das ruas por onde ele transitava passaram a nortear-se por princípios

urbanísticos e sanitários, as moradias tiveram a configuração de seu interior e o uso de seus espaços redefinidos, delimitaram-se as separações dos cômodos e dos corpos, observando-se os laços consangüíneos, as faixas etárias, o sexo e a origem social das pessoas.

O contraponto desse corpo modelo – apresentado, muitas vezes, de maneira contraditória e ambivalente – eram os corpos daqueles que não se moldaram nem se mostraram dóceis à racionalidade instrumental, quer fosse através da participação em movimentos operários contestatórios, quer fosse através das experiências vividas (BENJAMIN, 1989) enquanto sujeitos à margem do mercado de trabalho, na condição de desempregados, de vadios, de alcoólatras, de prostitutas, de mendigos, de doentes, de incapazes... Enfim, corpos percebidos enquanto membros das então chamadas classes perigosas, em oposição às classes laboriosas, ou ainda, corpos percebidos nos papéis do intelectual ou do artista das chamadas vanguardas. As classes perigosas seriam aquelas que desestabilizariam o *status quo* ao colocar em questão a divisão social necessária à produção capitalista.

O corpo saudável foi aquele que vivenciou a inserção crescente de práticas higiênicas, destinadas ao controle das epidemias e das doenças que grassavam na época (febre amarela, varíola, tuberculose, sífilis, hanseníase, por exemplo). O corpo escolarizado foi aquele que vivenciou o processo da educação escolar, em período marcado pela representação da escola enquanto lugar e referência privilegiada de práticas culturais, centradas em valores da modernidade. O seu contraponto seria o corpo que, por qualquer motivo, tivesse ficado à mercê ou sido excluído do universo escolar, sem ter passado pelo processo da educação formal. Além do que, intuimos a existência daqueles que, por motivos quaisquer, discordassem desse modelo. Porém, é inegável a presença, de maneira genérica naquela época, entre tais excluídos, de parte significativa dos trabalhadores urbanos e rurais. O corpo saudável e escolarizado conviveu com a emergência acelerada de projetos distintos de modernização da cidade, implementados pelo poder

público, visando disciplinar e controlar a população.

Para além da discriminação, a segregação e a exclusão, a filantropia (BRESCIANI, 2006), em muitos casos, foi uma das alternativas que restou àquele corpo que não se enquadrava no modelo de corpo escolarizado e saudável. Muito embora este mesmo corpo, em diferentes situações, ao mesmo tempo possa ter transgredido a condição de vítima e de objeto do conhecimento, reagindo, resistindo e negando a possibilidade de total desvelamento, controle e aprisionamento dos desejos e das pulsões (SENNETT, 2000; GUATTARI, 1985) que deram significado às diferentes experiências vividas por diferentes sujeitos, em uma determinada época, para além das “tentadoras simplificações” (GAY, 1988)⁸, que tendem a minar a força das utopias. É nessa direção que segue nossa busca por conexões entre a arquitetura dos grupos escolares, a cidade e o corpo.

O Grupo Escolar

Segundo a Constituição de 1891, cabia aos estados e municípios toda obrigação relativa à organização, implementação e manutenção do ensino primário. A estrutura educacional do Rio de Janeiro na época servia de exemplo para os demais estados, até que em São Paulo ocorreu uma experiência, encabeçada pelo médico Antonio Caetano de Campos, durante o governo de Prudente de Moraes (1891-1894), que se consolidou como exemplar para os demais estados da federação. Ela começou em 1892, quando São Paulo teve seu ensino primário dividido em:

[...] dois cursos com quatro anos de duração. O preliminar ou elementar (obrigatório para crianças de 7 a 12 anos) e o complementar, que inicialmente era um curso intermediário entre o primário e o secundário. Em 1895, o ensino primário complementar foi reformulado, efetivando-se como um curso preparatório para professores das escolas preliminares (VEIGA, 2007, p. 242).

Na ocasião foram criadas duas escolas-modelo primárias – uma de meninos e outra de meninas. Elas funcionavam anexas à Escola Normal, para que alunos-professores praticassem a regência. Essa reforma orientou a institucionalização do modelo paulista. Em agosto de 1893, Caetano de Campos instituiu: o grupo escolar⁹. Este centrava-se na reunião de classes seriadas em um mesmo prédio, sob uma única direção (CARVALHO, 2000) e no método intuitivo¹⁰.

Os republicanos históricos paulistas investiram na organização desse sistema de ensino, que foi emblematicamente apresentado como “[...] signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação desse Estado na Federação.” (CARVALHO, 2000, p. 225).

Logo, em muitas cidades paulistas, sobretudo nas mais prósperas, foram construídos grupos escolares em suas áreas centrais. A arquitetura desses grupos baseava-se em projetos genéricos, denominados ‘projetos-tipo’. Estes permitiram a construção rápida de um grande número deles a baixo custo, porque apenas as fachadas sofriam alterações em sua execução (BUFFA, 2002, VIDAL, 2005). Os grupos escolares primavam por uma estética que variava entre a arquitetura eclética e neoclássica¹¹, valorizava a monumentalidade e volumetria do edifício.

A responsabilidade pela construção desses edifícios era do Departamento de Obras Públicas (DOP) do estado. A maior parte deles foi construída pelos arquitetos “[...] Victor Dubugras (arquiteto francês formado na Argentina), Giovanni Battista Bianchi (arquiteto italiano formado pela Escola de Belas Artes de Milão), Carlos Rosencrantz e José Van Humbeeck (arquitetos alemães), e também por brasileiros, dentre os quais, o mais valorizado é [...] Francisco de Paula Ramos de Azevedo, formado na Bélgica (BUFFA, 2002, p.34).

A arquitetura dos grupos escolares reafirmou preceitos caros à modernidade, ao preconizar cuidados com a ventilação, iluminação e salubridade da área ocupada pela escola, ao implementar uma

nova distribuição e ocupação de seu espaço externo com a criação de pátios, áreas para educação física, jardins, etc. e também de seu espaço interno ao acolher e valorizar uma ampla gama de equipamentos e móveis distribuídos pela biblioteca, gabinete dentário, laboratórios, refeitório, auditório, salas de aula, da diretoria, da educadora sanitária, e até mesmo vestiários para banhos diários, como expressão valorizada da preocupação com a saúde, a higiene e o corpo dos alunos, estimulando determinados preceitos relativos às posturas, aos gestos, à movimentação e ritmo das suas respostas corporais, aos olhares, ao som das vozes, entre tantos outros preceitos que tinham o corpo como objeto de atenção.

O processo de implantação dos grupos escolares não foi uniforme em todo o país, apesar de possuírem uma estrutura muito semelhante e contarem com prédios próprios, na maior parte das vezes. A criação desses grupos não significou o imediato fechamento das escolas isoladas, que acolhiam em uma mesma sala crianças de série diferentes sob responsabilidade de um único professor e das escolas reunidas, que tiveram sua origem no agrupamento das classes das escolas isoladas em um mesmo prédio, com organização seriada e também com uma única pessoa assumindo as funções de professor e diretor (VEIGA, 2007). Pretendia-se que o grupo escolar fosse diferente da escola que havia no período imperial, ele trouxe outras novidades consigo, tais como: “[...] a mobília que substituía os torturantes bancos sem encostos; o quadro-negro; o material escolar [...] – que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, figuras e quadros de Parker, [...] a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos; a instrumentalização das leituras didáticas [...]” (BENCOSTTA, 2005, p.71).

Destacamos também que a racionalidade funcional das instalações físicas estava imbricada na gestão do tempo escolar em decorrência de horários, turnos e exames, assim como na gestão do fluxo, movimento, ritmo e permanência dos corpos na escola.

O Grupo Escolar

Diferentes lideranças políticas discutiam o lugar e o papel do Estado na gestão e no equacionamento, tanto do atraso nacional quanto da precariedade da educação no país – aqui, em particular, entendido enquanto escolar. Em tal contexto, ganhou vigor um forte viés nacionalista, presente entre os contemporâneos, dentre eles alguns entendiam que era necessário minimizar o eurocentrismo na formação e manifestações artísticas e científicas brasileiras e voltar-se para o contexto norte-americano. Eles propunham a necessidade de o país esquivar-se das agruras herdadas da escravidão e das heranças indesejadas do processo de miscigenação entre índios, negros e brancos. Dessa particularidade da história do país, recorrente da miscigenação, emergiu uma ambigüidade presente nas imagens que perpassam o imaginário da época, acerca da população brasileira, encontradas em diferentes autores do período. Por vezes, o brasileiro era identificado como bondoso, honesto, simples, sincero, modesto, sem ambição e generoso. Muito embora, às vezes, para explicar o atraso e a miséria da nação, esse mesmo brasileiro fosse apresentado como imprevidente, indolente, fraco, lascivo, sem vigor, sem iniciativa, sem combatividade, avesso ao trabalho e à disciplina.

A par de tal ambigüidade, as primeiras décadas do século XX experimentam uma gradual inserção do saber médico na área educacional (ROCHA, 2004), bem como seu exercício e presença em diferentes órgãos públicos. É necessário chamar a atenção para o fato que ocorreu no período a incorporação e o redirecionamento de práticas educativas no sentido de enfatizar aspectos da higiene, da puericultura e do desenvolvimento físico e sexual na formação de jovens escolares e de crianças em idade pré-escolar; sob o olhar médico, Contudo, tais práticas não excluíram de seu horizonte a população adulta. Gondra permite-nos sugerir que elas são indícios de “[...] um complexo e descontínuo projeto de higienização da sociedade.” (2002, p. 315), que contemplava também a escola.

Em tal contexto, era necessário instruir e educar, sobretudo na escola pública, amplas camadas da população, principalmente entre os negros (GONÇALVES, 2000) recém libertos, os imigrantes pobres e seus descendentes (KREUTZ, 2000; ALVIM, 1998), visando criar uma identidade nacional, fortalecer o sentimento de pertença, coibindo quaisquer questionamentos das regras impostas pelas relações de trabalho assalariadas. Naquele momento, as teorias raciais foram “[...] arcabouço para a compreensão das análises que a respeito da população brasileira se fizeram, no século XIX.” (NAXARA, 2001, p. 444). Assim, a imigração – pela ótica eugênica – tornava-se imprescindível pela urgência do branqueamento dos brasileiros. No entanto, essa necessidade encontrava-se problematizada em si mesma, visto que os imigrantes pobres, no imaginário daquelas elites, sobretudo após as primeiras manifestações operárias, passaram a ser encarados também como criminosos, desordeiros e subversivos.

Nas primeiras décadas da república, a integração dos imigrantes à sociedade foi uma das prioridades da União e esta integração ganhou foros de obrigatoriedade no pós-30. Acreditamos que a escola pública foi uma das instituições em que essas tentativas de tutela e de vigilância da população se esboçaram, mas não sem resistências. Observamos que, no período privilegiado, o etnocentrismo, o determinismo e o darwinismo social ou evolucionismo impregnavam o pensamento político brasileiro (SANTOS, MONTEIRO, 2002). E que, no imaginário dos eugenistas, nos anos 20:

...] havia necessidade de se construir uma nova representação do homem brasileiro, diferente daquela tão difundida nos manuais de higiene que alardeavam a degradação racial e moral das populações. A esta, os eugenistas contraporiam os ideais do corpo sadio, hígido e embranquecido das classes burguesas higienizadas no transcorrer do século XIX, no país. Num contexto histórico, no qual negros e populações rurais passariam a ocupar o espaço social, inseridos no conjunto da população urbana em condições de igualdade civil, a eugenia, ao mesmo tempo em que relativizava essa igualdade, também fornecera dispositivos por excelência para alcançá-la, como aquele referente à depuração, até torná-los “mais sólidas unidades da raça”. (MARQUES, 1994, p. 47).

Aqui, MARQUES registra uma das diferenças entre higienistas e eugenistas, ancorada em uma dada percepção de corpo. Para os higienistas, a degradação racial e moral das populações poderia ser minimizada e depois extirpada, mediante a adoção de políticas públicas destinadas a esquadrihar o espaço urbano, a sanear as condições do meio, com o fito de conter as epidemias e controlar a circulação dos fluídos, dos corpos e das mercadorias. Já para os eugenistas, como a raça branca era superior, a depuração da população brasileira pressupunha minimizar os efeitos nefastos da miscigenação racial, por conseguinte, na perspectiva da genética e da hereditariedade, era necessário o embranquecimento desta população. Sob tal perspectiva, no período a ser estudado é necessário salientar que nas discussões relativas à hereditariedade, à genética e ao meio ambiente houve por parte dos médicos uma falta de interesse significativa, pois “[...] os grandes triunfos da medicina [...] se davam a nível ambiental, tanto por meio dos novos tratamentos das doenças microbianas (que, a partir de Pasteur e Koch, haviam propiciado o surgimento da nova ciência da bacteriologia) como do saneamento ambiental.” (HOBSBAWN, 1988, p. 352). Assim, é possível perceber nas primeiras décadas do século XX:

[...] marcas singulares de acontecimentos raros e fragmentários: as trilhas ideológicas perfiladas pelos eugenistas, como as teorias de Galton, de Gobineau, de Gustave Le Bon, de Renan e de Taine, entre outros; a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, à qual se filiaram personalidades até então insuspeitas, como Fernando de Azevedo; as conexões entre lideranças empresariais, políticas e médicas em torno dos ideais eugênicos, que propunham estreita associação entre a educação moral, higiene e hereditariedade, manifesta em propostas tais como regulamentação dos casamentos, da imigração, da prostituição e um maior controle psiquiátrico da loucura. E, antes de tudo, o investimento dos eugenistas no aparelho escolar, mais propriamente na formação de sujeitos escolarizados, moralizados, eugenizados, por fim civilizados. (ADORNO, 1994, p. 15-16).

Neste cenário, as discussões e as práticas voltadas à formação do professor ganharam destaque e, sob tal ângulo, as suas interfaces com as demais áreas do conhecimento. Foi em meio aos movimentos sociais reivindicatórios e às novas demandas político-administrativas que ocorreu e se acentuou o processo de escolarização do cotidiano e letramento crescentes da população, gestados no interior de um ideário republicano. Logo, o higienismo, o eugenismo e suas implicações na formação do professor primário diziam respeito à preocupação com o controle e a disciplina dos corpos. Ressaltamos que na época os discursos – higiênico e eugênico - foram formulados e disseminados também por meio de impressos diversos: livros, boletins, anais de conferências, manuais, revistas, jornais, almanaques, anuários, material didático, dentre outros. Impressos que circularam por entre um público leitor em franca ampliação (FARIA FILHO, 2000); portanto, público situado para além do universo escolar. Esses impressos, em muitas situações, contribuíram sobremaneira para a disseminação de padrões de comportamentos, hábitos e valores relativos ao controle e à disciplina dos corpos, assim como a consolidação de novas sensibilidades e sociabilidades. Outro aspecto a ser lembrado é que, entre os anos 20 e 30 do século XX, o discurso higiênico foi gradativamente revisto na relação direta com a psicologia experimental (VIDAL, 2001), o que implicou, mais adiante, na ascensão e preponderância daquela nas análises e iniciativas relativas à educação no país. No contexto, a medicina deveria curar e prevenir; o aparato jurídico normatizar, julgar e punir; à escola caberia “moldar corpos e almas” como propôs CARVALHO (2000), com o mote de formar cidadãos dóceis, saudáveis, escolarizados e trabalhadores.

As questões e considerações acima situam-se na confluência sobretudo de duas experiências: a primeira decorre de nossa intercruzamento da história dessa escola, considerando-se sua arquitetura, as sensibilidades relativas ao corpo e a trajetória de ocupação e significação do espaço urbano; a outra decorre de termos privilegiado o estudo do corpo em nossa tese, buscamos agora

aprofundar nosso diálogo com esse objeto, sobretudo no enfoque de uma história da educação política dos sentidos. No esteio dessas experiências tecemos considerações iniciais sobre as possíveis conexões entre a arquitetura escolar, a cidade e sensibilidades relativas ao corpo.

O Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá: uma breve aproximação

O Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá situa-se em Bragança Paulista¹³, que é uma cidade de porte médio, localizada no interior do estado de São Paulo. Ela, como tantas outras, tem sua origem na edificação de uma capela, próxima da qual formou-se um povoado. Esta situava-se às margens do ribeirão Tapuchinga. No ano de 1765 ela foi reconhecida como freguesia, em 1797 foi alçada à vila e em 1856 à cidade (Almanack de Bragança para 1900). A cidade é cercada de montanhas porque fica na região da Mantiqueira. Alguém que venha de fora, que não a conheça, muitas vezes se assusta com suas ruas centrais muito estreitas. Em algumas dessas ruas, o sentido para o fluxo de veículos, ainda hoje, é único, e apenas uma pessoa por vez pode caminhar pela calçada. É necessário fôlego e determinação para subir e descer as ladeiras intermináveis de Bragança. Talvez, tais impressões e sensações relativas à cidade também tenham sido compartilhadas pelos seus moradores e visitantes em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Em 1876, a cidade possuía a quarta maior população da província de São Paulo, estimada em 11.618 habitantes, sendo seguida, em ordem decrescente, nesta estimativa, por Itapetininga, Porto Feliz, Itu, Sorocaba, Franca, Mogi das Cruzes, Piracicaba e Atibaia (MARTINS, 1942). Em um artigo de jornal de 1906, que tratava do número de vereadores que deveriam compor as câmaras municipais, encontramos Bragança entre as dez maiores cidades de São Paulo, já que para a “[...] Capital, [foi determinado o número de] 20 vereadores; Santos e Campinas, 14; Ribeirão Preto, S. Carlos

do Pinhal, Jahú, Amparo, Rio Claro, Piracicaba, Bragança, Taubaté e Guaratinguetá, 12; outras cidades 10; villas 8.” (A Notícia, 28/10/1905, ano I, nº 3, p. 1).

A localização próxima a Minas Gerais é uma referência importante, mesmo nos dias de hoje, para a cidade. A cafeicultura foi a principal atividade de Bragança e das cidades circunvizinhas¹⁴, sendo também significativo na região o cultivo de cereais exportados em grande escala para São Paulo e Sul de Minas.

Os periódicos locais propõem que Bragança experimentou em fins do século XIX e início do século XX, uma rápida transformação e modernização urbanas com a chegada da ferrovia (1884), do telefone (1896), da energia elétrica (1905), da água encanada e esgoto (1901), com o ajardinamento e arborização de espaços públicos, calçamento das ruas centrais, mudança do cemitério de local, criação do Jardim Público (1900), abertura de teatros, de clubes, de entidades filantrópicas e com a edificação de prédios na área central, com características ecléticas e neoclássicas, tais como o da Santa Casa de Misericórdia, o Clube Literário, o Teatro Carlos Gomes, a Sociedade Italiana, etc. Esses periódicos quase nada registram sobre movimentos sociais, tensões e conflitos políticos e abertura de fábricas. Ainda hoje, a localização desse grupo na área central contribui para que ele seja considerado uma referência na área educacional da cidade.

Nas ruas centrais dessa cidade é possível flagrar casas de fins do século XIX e início do XX, ou pelo menos fachadas que, quase por acaso, como obra de um descuido ou esquecimento, ainda possuem ornamentos que denunciam sua idade – seja no frontão, na balaustrada, no gradil dos portões, nas bandeiras ou nas datas colocadas sobre as portas. Quando olhamos para os fundos dessas casas, temos a impressão que as mais antigas estão agarradas nas encostas dos terrenos íngremes para não caírem. Mas, sobretudo, o que chama a atenção quando observamos as ruas centrais e alguns lugares públicos de Bragança, é que tais espaços carregam os nomes de pessoas que pertenceram às elites locais. No início do século XX

as denominações dessas ruas e lugares traziam inscritos indícios do relevo da cidade, das principais atividades econômicas locais, de ideais e de práticas culturais características do período; elas denominavam-se: Rua dos Porcos, Rua do Agravo, Rua do Lavapés, Rua da Independência, Travessa do Riachuelo, Largo 13 de Maio, Largo da Liberdade, Travessa da Misericórdia, Praça da Matriz, Rua Alegre, Rua da Palha, Rua do Comércio, Rua da Estação, Rua do E nada mais significativo para um observador do que o fato de que as ruas e esses lugares públicos de Bragança passassem a ostentar os nomes e sobrenomes dos coronéis, ricos proprietários de terras e cafeicultores de uma determinada família local, e dos grandes comerciantes do município. Tratava-se de homenagem póstuma de seus herdeiros e elucidativa das relações de poder vigentes na cidade de outrora, talvez, da tentativa de perpetuá-las - pelo menos - nas memórias locais. Tais ruas passaram a se chamar: Rua Coronel Theophilo Leme, Rua Coronel Osório, Rua Coronel João Leme, Rua Coronel Assis Gonçalves, Travessa Nicolino Nacaratti, Rua Barão de Juqueri, Praça Raul Leme, Praça Jacintho Osório; em período posterior, Avenida José Gomes da Rocha Leal, Avenida Antonio Pires Pimentel, Rua Felipe Siqueira, dentre outras. Apesar desses nomes passarem a compor a identificação dos endereços urbanos nas primeiras décadas do século XX, isso não significou que os antigos nomes dessas ruas e logradouros fossem apagados das memórias locais – muitos ainda recorrem a eles para explicar a localização de algum lugar: Rua do Mercado, Rua do Comércio, Rua da Biquinha, Rua do Lavapés, Larginho do Ovo, Largo das Pedras¹⁵ e Largo do Matadouro - talvez em uma tentativa de resistência cultural às mudanças urbanas, mesmo que não tão consciente assim.

Foi nesse contexto de transformação e modernização urbanas que localizamos várias referências à instrução pública, dentre as quais destacamos que, em 1900:

Funciona[va] na cidade o Grupo Escolar com sete aulas, tendo matriculados 152 alumnos na secção masculina; 160 na feminina. [Existiam] mais sete cadeiras providas, assim distribuidas: 1ª cadeira do sexo masculino, regida pelo professor intermedio sr. Polycarpo C. de Faria Lima; uma mixta na Estação e mais 5 regidas por professores provisorios, nos bairros: Ponte do Jaguary, Araras, Pedra Grande, Pitangueiras e Lopo. Estando matriculados 200 alumnos, dando uma média de 28 alumnos para cada uma dessas cadeiras. (Almanack de Bragança para 1900, p. 155).

Esse Grupo, de acordo com Almanach Bragantino (1914, p.18):

[...] foi organizado em 9 de Agosto de 1897, quando occupava a pasta da Secretaria do Interior, o inolvidavel e grande paulista dr. Cezario Motta. Coube ao capitão cirurgião professor Raphael de Moraes Lima, então Inspector literario do districto, a direcção do estabelecimento, onde se reuniram as escolas isoladas da cidade. O Grupo installára-se no antigo sobrado n. 82 da Rua do Commercio [...] Na direcção do professor Pedro de Mello, foi o estabelecimento visitado pelo exmo. Dr. Jorge Tibiriçá, então presidente do Estado, no dia 10 de Julho de 1905, quando aqui se achava para assistir a inauguração da luz electrica. Por ocasião dessa visita o dr. Jorge Tibiriçá, attendendo ao pessimo estado do Grupo, comprometteu-se a advogar perante o Congresso Estadoal, a obtenção de uma verba para a construcção de um edificio apropriado. [...]

O engenheiro Augusto Lefèvre veio a Bragança em 1905 para escolher um terreno que se adequasse à construcção desse grupo escolar. Ele foi acompanhado pelo presidente da câmara municipal, em sua busca para definir o melhor local para a construcção. O terreno escolhido localizava-se na rua Coronel Leme e nele foi construído o grupo escolar. Em 15 de novembro de 1906 ocorreu o lançamento da pedra fundamental do novo prédio. O empreiteiro responsável pela obras foi o engenheiro Horácio Rodrigues.

Esse grupo passou a funcionar nesse prédio em:

[...] 27 de Fevereiro de 1909. Nessa ocasião foi collocado na sala da directoria o retrato do dr. Jorge Tibiriçá, [...] e a mobilia fornecida pelo Governo, a pedido da camara municipal. [...]

O edifício [tinha] 10 salas de aula, 1 para a portaria e 1 para a directoria. [Tinha] no interior uma area onde se realisam as festas escolares. (Almanach Bragantino 1914, p.18).

O prédio foi projetado por José Van Humbeek e construído próximo à praça central e à matriz da cidade. O prédio possui traços ecléticos e neoclássicos. Destaca-se pela monumentalidade, volumetria e simetria. Em sua fachada percebe-se a existência de duas entradas laterais opostas que dão para pátios separados pelo corpo do edifício. Uma das entradas era para as meninas e a outra para os meninos. Ao centro de sua fachada, entre as entradas laterais, temos um portão central que dá acesso ao edifício, essa entrada era utilizada pelo diretor, professores e funcionários do grupo. Ainda, em sua fachada temos um frontão, pilastras e janelas de madeira dispostas simetricamente, a platibanda ocultando o telhado e as calhas. O edifício e seus pátios externos são protegidos por um gradil de ferro. É possível avistar da rua seus alpendres com lambrequins de madeira. Por conta do declive do terreno, o prédio possui várias escadas em seu interior. Pessoas com dificuldades para caminhar teriam muitas limitações para transitar nesse prédio.

Esse grupo recebeu o nome de Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá¹⁶ e sua construção inscreveu-se no processo de reordenação e modernização da área central da cidade, encetada pela elite letrada local.

Com intuito de pontuarmos as possibilidades iniciais que se abrem para a pesquisa da história da educação pela temática e recortes privilegiados nesse artigo, abordaremos a seguir, de forma sucinta, algumas práticas culturais registradas em periódicos.

Por entre os periódicos locais

Para nos aproximarmos de algumas práticas e visões de mundo do período, destacamos a seguinte nota:

Grupo Escolar

Devendo effectuar-se no dia 30 do corrente o encerramento do anno letivo deste estabelecimento de ensino, faço sciente aos srs. Paes ou tutores dos alumnos e a todas as pessoas que se interessarem pela instrução publica que receberei de bom grado os presentes com que quizerem concorrer para serem offerecidos aos alumnos, como premio naquele acto. Os premios poderão ser ou não offerecidos com destino especial, por escripto; devendo em todo caso trazer os nomes dos offertantes. Em tempo sera publicada uma relação desses nomes. Do dia 25 em diante, sera franqueada ao publico a exposição de trabalhos dos alumnos, na sala da directoria, a qual permanecera aberta das 11 horas da manhã ás 5 da tarde.

Bragança, 22 de novembro de 1905.

Pedro de Mello (A Noticia, 25/11/1905, ano I, n° 3, p. 3).

Essa iniciativa recebeu aplausos em um artigo escrito por outro autor, em outra edição do mesmo periódico, que permite vislumbrar as concepções de educação escolar e de trabalho presentes na visão de mundo do seu autor. O artigo, que foi publicado na primeira página do mesmo jornal, em duas longas colunas ao lado do editorial, elogia a iniciativa desse diretor do grupo escolar e acaba por elucidar uma das idéias mais caras às elites locais - a do trabalho como virtude a ser estimulada pela escola:

É hoje aspiração corrente de todas as nações modernas a perfeição, e mesmo a perfectabilidade da educação popular. [...] constitue grande factor, sinão cardeal para a meta desejada dos povos, que se querem nivelar aos mais altos pelo progresso. Mas, para que se a construam a fazer a distancia que dá a perfeição, limpa e solida e, incontestavelmente, de necessidade que os alicerces sejam bem lançados [...] na escola primaria, esta por certo o melindre, porque é onde vae o architecto britar as pedras para o inestimável edificio da educação [...] Ligeiramente fazendo estas digressões para tocarmos [...] num ponto de interessante questão social, que nos suggeriu um pedido do illustrado director do Grupo Escolar [...] Não passamos sem tecer encomios ao intuito do sr. preceptor, que quer implantar nos sentimentos dos educandos o estímulo ao trabalho. O que é uma virtude de bom quilate para o individuo, ainda mais que o trabalho é signal manifesto de vida. Os premios trazem vantagens inexciveis, quando criteriosamente modelados, num instituto de ensino: a creança, por natureza propria ou não, redobra sempre a força de actividade no anno lectivo, visando

a remuneração do seu pequeno trabalho. A experiencia demonstra, de sobejo, a efficacia, queiram, todavia, alguns o contrario. Si assim não fôra, não teriamos a imitar os adiantados paizes do velho mundo a França [...], Belgica, Suissa, Italia e os Estados Unidos da America, onde se acham instituidos os premios escolares. E para corroborarmos a nossa convicção não é preciso ir longe, temos em a nossa capital bellos exemplos: a Escola Normal, a de Engenharia e outras [...] Convem relevar o facto, pedindo toda solitudine dos homens dirigentes de nossa sociedade, afim de não serem os premios de iniciativa particular: é que pode ou deve a nossa municipalidade creal-os, distribuindo-os com solennidades. [...] Diante da contingencia de fortunas dos paes, os premios entre nos, não surtirão os efeitos almejados. As creanças de paes pobres, que premio receberão? Não há ahí mais um motivo para o descalabro da nossa futura sociedade? A creança, ou se affaz á indolencia, ou morde-lhe a embryonaria consciencia, crestando os sentimentos de virtude, a falta da pequena remuneração ao seu pequeno trabalho. E não tardará se estenderem em seu coração os tentáculos do polvo – a cobiça, fustigada pela revolta contra a sociedade de que é parte. É preciso amañhar acrisoladamente esses pequenitos corações (A Noticia, 29/11/1905, ano I, nº 12, p. 1).

O autor do artigo, ao propor com ênfase, a realização de solenidades para a entrega dos prêmios, defendia a produção de um cenário destinado a um espetáculo que visava educar política, estética e sentimentalmente aos seus alvos - a criança pobre e sua família, em particular - além do que visava amenizar, se não aplacar, o desconforto que as diferenças sociais geravam. Segundo o autor, era um cuidado necessário para que as crianças das camadas mais pobres da população, no futuro, quando adultas, não viessem a questionar nem a se envolver, por cobiça, em revoltas por melhoria das condições de vida. O autor reconhecia as diferenças sociais, muito embora não reconhecesse o direito aos descontentamentos das classes trabalhadoras e aos desejos de transformação da ordem social vigente.

Outra mostra dessa prática de educar política, estética e sentimentalmente a população está na promoção de constantes desfiles de estudantes pelas ruas da cidade em datas comemorativas,

religiosas e cívicas, como ocorreu quando o grupo escolar local recebeu o nome do então presidente do Estado:

Festa Escolar

O illustre director do grupo escolar desta cidade, sr. Professor Pedro de Mello, participou-nos que, em regosijo pelo facto de ter dado áquelle estabelecimento de ensino o nome de dr. Jorge Tibiriçá, presidente do Estado, tinha deliberado fazer uma passeata com os alumnos [...] O préstito será acompanhado pela corporação musical 15 de outubro no percurso das principais ruas da cidade. (A Notícia, 02/05/1906, ano I, nº 56, p. 1).

Estas breves referências tiveram o intuito de sublinhar as potencialidades de se rastrear as possíveis conexões entre a arquitetura escolar, a cidade e o corpo, identificando se e como a racionalidade desses espaços escolares suscitou experiências¹⁷ estéticas mobilizadoras da expressão coletiva e individual¹⁸ na cidade.

Algumas palavras finais

Em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, para muitos contemporâneos, a escola passou a ter fundamental importância na formação moral e política do corpo do homem urbano. Formação que pressupunha a valorização e a introjeção, pelos membros da comunidade escolar de outros padrões e repertórios culturais, para além daqueles alicerçados em conhecimentos e práticas populares e aceitos pelo chamado “senso comum”. Para alguns, a escola era tida como responsável por minimizar o atraso dos costumes, a miséria e o analfabetismo da população mais carente. Ela seria capaz de educar, de legitimar e de transmitir as visões modernas de civilização, de privacidade e de individualismo de forma sistemática pelos interstícios da trama social, instituindo e ressignificando sensibilidades relativas ao corpo e sociabilidades caras à racionalidade liberal. Acreditamos que tais sensibilidades e sociabilidades são passíveis de prospecção na pesquisa de conexões entre a arquitetura escolar, a cidade e o corpo

porque elas extrapolaram o universo escolar e se inter cruzaram no cotidiano urbano e, nesse aspecto, reside a singularidade de nossas considerações iniciais sobre a temática.

Notas

* Doutora em Educação pela FE - UNICAMP, Grupo Memória, professora e coordenadora de gestão de acervo do Centro de Documentação e Gestão do Acervo (CDAPH) da Universidade São Francisco.

¹ Consideramos que a modernidade contempla aspectos relativos à modernização das forças produtivas e aos valores estéticos do modernismo, retomando dessa forma, as contribuições de BERMANN, quando propôs que: “Nossa visão da vida moderna tende a se bifurcar em dois níveis, o material e o espiritual: algumas pessoas se dedicam ao ‘modernismo’, encarado como uma espécie de puro espírito, que se desenvolve em função de imperativos artísticos e intelectuais autônomos; outras se situam na órbita da ‘modernização’, um complexo de estruturas e processos materiais – políticos, econômicos e sociais – que, em princípio, uma vez encetados, se desenvolvem por conta própria, com pouca ou nenhuma interferência dos espíritos da alma humana. Esse dualismo, generalizado na cultura contemporânea, dificulta nossa apreensão de um dos fatos mais marcantes da vida moderna: a fusão de suas forças materiais e espirituais, a interdependência entre o indivíduo e o ambiente moderno” (1986, p.129).

² Aqui, pactuamos com Viñao Fraga quando afirma que “Uma determinada leitura de Foucault – sobretudo em Vigiar e Punir – caracteriza a escola, limitada a um espaço fechado, junto a outras instituições disciplinares, de dominação e de controle, tais como quartéis, hospitais ou cárceres [...] essa concepção de espaço escolar, por si só, é insuficiente. Tal concepção esquece as diferentes funções que esse espaço desempenha...” (2001, p. 79).

³ Entendemos por eugenia: [...] um programa para a aplicação, às pessoas, do cruzamento seletivo comum na agricultura e pecuária, [...] anterior à genética. [Ela era], essencialmente, um movimento político, em sua esmagadora maioria composto de membros da classe média e burguesia, que pressionavam os governos para que implantassem programas de ações positivas ou negativas visando a melhorar a condição genética da espécie humana. Os eugenistas extremistas acreditavam que as condições do homem e da sociedade poderiam ser melhoradas apenas através da melhoria genética da espécie humana – por meio da concentração e do incentivo às estirpes humanas de valor (em geral identificadas à burguesia ou a raças adequadamente coloridas como a “nórdica”), e da eliminação das indesejáveis (em geral identificadas aos pobres, colonizados ou estrangeiros impopulares). Os eugenistas menos extremistas deixavam alguma margem às reformas sociais, à educação e às mudanças ambientais em geral. Se a eugenia, por um lado, podia se tornar a pseudociência fascista e racista tornada genocídio deliberado por Hitler, por outro lado não se identificava exclusivamente com qualquer setor político de classe média antes de 1914, não mais que as teorias sobre a raça, muito populares, entre as quais figurava. (HOBSBAWN, 1988, p. 351-352).

⁴ Digno de menção que, no livro *Sacralização da Política*, em seu capítulo 3 *Militarização do corpo*, LENHARO elaborou reflexões extremamente instigantes sobre essa temática.

⁵ “O estudo da cultura material privilegia as massas em prejuízo das individualidades e das elites; dedica-se aos factos repetidos (cf. ciclo, hábito, tradições) não ao acontecimento [...] O homem também faz parte da cultura material; o seu corpo, enquanto transmissor semiótico (cf. signo) é igualmente importante para recompor o quadro geral de uma cultura ou de uma civilização, tal como partindo de farrapos e moedas se pode delinear a cidade, a indústria e o comércio ou a troca, o tipo de consumo das várias classes da população [...] A cultura material tende, por fim, a lançar uma ponte para a

imaginação do homem e para a sua criatividade e a considerar como suas três componentes fundamentais: o espaço, o tempo (cf. espaço/tempo) e o carácter social dos objetos.” (BUCAILLE, 1989, p. 47).

⁶ Para Bakhtin “Em oposição aos cânones modernos, o corpo grotesco não está separado do resto do mundo, não está isolado, acabado e nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites. Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrescências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz. É em atos tais como o coito, a gravidez, o parto, a agonia, o comer, o beber e a satisfação de necessidades naturais, que o corpo revela sua essência como princípio em crescimento que ultrapassa seus próprios limites. É um corpo eternamente incompleto, eternamente criado e criador, um elo na cadeia da evolução da espécie ou, mais exatamente, dois elos observados no ponto onde se unem, onde entram um no outro.” (BAKHTIN, 1993, p. 23).

⁷ Tais como: na carteira de trabalho, na carteira de identidade, nos prontuários escolares, nos álbuns de família, nas propagandas impressas etc.

⁸ Aqui, reportamo-nos a GAY quando afirma que “A necessidade de viver segundo classificações nitidamente delineadas está profundamente arraigada na mente humana e constitui uma de suas primeiras exigências; a simplicidade alivia ansiedades por meio da eliminação das discriminações. Situações reais raramente são nitidamente definidas, e sentimentos reais frequentemente são verdadeiros vespeiros de ambivalência. Isto é algo que o adulto aprende a reconhecer e a tolerar, se tiver sorte; trata-se no entanto de uma percepção penosa da qual regredirá na primeira oportunidade que se ofereça (1988, p.33). Ainda, para GAY “[...] os impulsos instintivos do homem são conservadores. Mudanças, por mais positivas que sejam, exigem o dispêndio de energias mentais, ações adaptativas. A menos que sejam cercadas de precauções e acompanhadas de um encorajamento afetuoso, a menos que sejam assimiladas passo a passo, contêm todos os riscos de uma aventura frente ao desconhecido, um terreno onde as respostas automáticas e procedimentos habituais perdem toda a sua eficácia.” (1988, p.50)

⁹ A extinção do grupo escolar ocorreu décadas depois pelo sistema de ensino do 1º grau determinada pela Lei nº 5.692/71

¹⁰ Segundo VIDAL, o método intuitivo pressupunha “[...] um ensino que partisse do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, o método valorizava a aquisição de conhecimentos pelos sentidos. Era pela visão, tato, audição, paladar e olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava [...] talhado para os estudos de natureza e para o campo das ciências naturais, pela ênfase na experiência dos sentidos, o ensino intuitivo transpunha para o universo escolar uma nova concepção do real [...] O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características em situações de aprendizagem, como excursões ou lições de ‘coisas’ – e na falta destas pelo estudo de desenhos ou gravuras. O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais” (2000, p.509).

¹¹ No Brasil, adota-se “[...] o rótulo neoclássico [para] todos os edifícios onde se pode notar o emprego de um vocabulário arquitetônico cuja origem distante remonta à antiguidade greco-romana. Portanto, o que se convencionou chamar de neoclassicismo, na realidade não passa de uma forma de ecletismo, onde é possível encontrar justapostos todos os estilos que utilizam colunas, cornijas e frontões, da renascença italiana ao segundo império francês, passando pelo classicismo, barroco e pelo verdadeiro neoclássico de fins do século XIX e primeira metade do XX. Assim, nessa categoria de obras não existe qualquer unidade profunda, mas apenas um certo parentesco, devido ao estilo acadêmico que marca as diversas construções desse tipo [...] (BUFFA apud BRUAND, 1981, p.10).

¹² BUENO, Maria de Fátima Guimarães. **O corpo e as sensibilidades modernas:** Bragança (1900-1920) Campinas, SP: 2007. Tese de doutorado defendida na Faculdade

de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com orientação da Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, cuja área de concentração foi: Educação, conhecimento, linguagem e arte.

¹³ Ela conta aproximadamente com 110.000 mil habitantes de acordo com o Censo Demográfico de 2000. Está localizada próxima da confluência de duas grandes rodovias, a Dom Pedro I e a Fernão Dias, e do complexo Cantareira de água; dista, da cidade de São Paulo 70 km e da região metropolitana de Campinas 64 km.

¹⁴ Atibaia, Socorro, Pinhalzinho, Tuiuti, Piracaia, Joanópolis, Vargem e Itatiba.

¹⁵ As duas pedras que inspiraram o nome desses logradouros foram dinamitadas e tiradas do local, nos primeiros anos do século XX.

¹⁶ O Grupo Dr. Jorge Tibiriçá foi restaurado em 1998 pelo governo de Mário Covas assim como outros grupos centenários do estado de São Paulo. Ele ainda hoje acolhe atividades escolares, mas agora em nível municipal. Seu prédio foi tombado pelo Conselho Municipal de Defesa do Patrimônio Artísticos, Histórico e Cultural (CONDEPHAC) de Bragança Paulista.

¹⁷ Para GAY “Experiência é o encontro da mente com o mundo, no qual nem este nem aquela são jamais simples ou totalmente transparentes. Frequentemente banal à primeira vista, a experiência acaba por mostrar-se, sobretudo quando seguimos suas raízes até os remotos domínios do inconsciente, recalcitrante, fugidia, taciturna; criação de impulsos ambíguos de conflitos não-resolvidos, ela não raro semeia confusões e impõe drásticas interpretações falsas. [...] Além de ser um encontro da mente com o mundo, a experiência é também um encontro do passado com o presente. (1988, p.19).

¹⁸Podemos citar: os batalhões escolares, os desfiles patrióticos, os corais, a exposição de trabalhos manuais, as festas cívicas, as excursões escolares, etc.

Referências

ADORNO, Sérgio. Apresentação. In: MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres no campo. In: NOVAIS, Fernando. **História da vida privada no Brasil**, v.3; Org. Nicolau Sevcenko. SP: Companhia das Letras, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento - o contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: UNB, 1993.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.), **História e memórias da educação no Brasil**, vol.III. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Paris do segundo Império - A boêmia; Flâuner; A modernidade**, 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERMANN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. SP: Companhia das Letras, 1986.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, Marcos (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Da perplexidade política à certeza científica: uma história em quatro atos. In: **Rev. Bras. de Hist.** SP: ANPUH/Marco Zero v.12, nº23/24, set. 91/ag. 92.

_____. A compaixão pelos pobres no século XIX: um sentimento político. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **Palavra e imagem: memória e escritura**. Chapecó, SC: Argos, 2006.

BUCAILLE, Richard, PESEZ, Jean-Marie. **Cultura Material**. In: Enciclopédia Einaudi, v.16, p. 11-47. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989.

BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos : Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas da Instrução Pública**. Org. por Eliane M. T. Lopes, Luciano M. de Faria Filho, Cynthia G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHALOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. 2ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

COSTA, Ângela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914: no tempo das certezas**. SP: Companhia das Letras, 2000.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Apresentação. In: SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos freementes anos 20**. SP: Companhia das Letras, 1992.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: USP; FDE, 1996.

FOUCAULT, Michel . Vigiar e punir : história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. SP: Companhia das Letras, 1988.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2000.

GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela, racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos C. de, KUHLMANN JR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. SP: Cortez, 2002.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**. Pulsações políticas do

desejo. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios**. RJ: Paz e Terra, 1988.

KREUTZ, Lúcio. **A educação de imigrantes no Brasil**. In: In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. BH: Autêntica, 2000.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

LOPES, Myrian Bahia. **O Rio em movimento: quadros médicos e(m) História 1890-1920**. RJ: FIOCRUZ, 2001.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

MARTINS, Nelson; LAURITO, Domingos. **Bragança 1763-1942**. Coleção S. Paulo através da História, vol. III, em 1943.

NAXARA, Márcia. Natureza e civilização: sensibilidades românticas em representações do Brasil no século XIX. In: BRESCCIANI, Maria Stella; NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

PORTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter Burke (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. SP: UNESP, 1992.

REIS FILHO, Nestor Goulart. Urbanização e modernidade: entre o passado e o futuro. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação**. SP: Editora SENAC, 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica. **Caderno CEDES**,

Campinas, SP, ano XIX, nº 52, nov. 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. de O corpo na cidade das águas: São Paulo (1840-1910). In: **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Depto. de História da PUC de São Paulo, v. 25, dez. 2002.

SANTOS, Ediógenes Aragão; MONTEIRO, Regina Maria. A construção política de uma identidade nacional através do ensino. **Pro-posições**, Campinas, SP: v.13, nº2 (38), p. 21-33, maio/ago 2002.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra**. RJ: Record, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole – São Paulo, sociedade e cultura nos freementes anos 20**. SP: Companhia das Letras, 1992.

_____. Introdução. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord. da coleção). SEVCENKO, Nicolau (Org do volume). **História da vida privada no Brasil**. SP: Companhia das Letras, 1998, v. 3.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum estudos sobre a cultura popular tradicional**. SP: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: **Como se escreve a história**. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadra Kneipp. Brasília: UNB, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. O exercício disciplinado do olhar: livros,

leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

_____. **As lentes da história:** estudos da história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2000. 2^a ed.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Periódicos Locais

Almanack de Bragança para 1900. Bragança: Typographia Comercial, 1899.

Almanach Bragantino 1914, organizado pela Papelaria Almeida em 1913.

Abstract

In this article we present initial considerations about the possibility of getting closer in the school groups architecture of Sao Paulo and seeking for connections with the city and the human body at the end of the nineteenth century and early decades of this century. In this paper we come up with a question: could the architecture of the school group be studied in an attempt to trace the implications of the functional rationality (location, division and internal and external spaces allocation, etc.) and their physical characteristics (monumentality, volume, symmetry, used materials, decorative elements, etc.) change the conformation of the postures, gestures, looks, handling and the body responses at school? Would this functionality and features only a sign of guided internationalities by the desire to control and a discipline the body over the space and time? However, would it be possible to track some impact that architecture and its implications on the management of the body, time and space in the urban fabric, in the social networks and the city population sensitivities? These questions suggested that the potential political educational history over the senses are a way to track the possible connections between the architecture school, the city and the body, identifying where and how the rationality of such spaces school raised aesthetic experiences and the collective and individual expressions in the city. This paper has been giving priority for the School Group Jorge Tibiriçá, located in Bragança Paulista, state of Sao Paulo, in a view of political educational history.

Keywords: School architecture; human body; city; school group.