

# Práticas disciplinares nas representações de sujeitos da Educação em Montes Claros, MG (1910-1930)<sup>1</sup>

*Geisa Magela Veloso<sup>2</sup>, Rafael Baioni do Nascimento<sup>3</sup>, Mônica Maria Teixeira Amorim<sup>4</sup>*

## **Resumo:**

O objetivo do artigo é discutir transformações das práticas disciplinares nas representações de sujeitos da educação, entre as décadas de 1910 e 1930. A discussão parte do confronto entre a pedagogia tradicional e o movimento da Escola Nova, em que a renovação dos processos disciplinares se apresenta como condição para a efetivação de um projeto de sociedade moderna, no qual punições e castigos passam a ser compreendidos como práticas ultrapassadas, não científicas, inadequadas à socialização de novos hábitos e valores morais e sociais. A partir de fontes primárias, buscou-se compreender preocupações vigentes no estado de Minas Gerais e, em especial, na cidade de Montes Claros. O estudo se alicerça em autores como Roger Chartier e Norbert Elias e também em categorias de análise apresentadas pela pesquisadora brasileira Julia Varela, para se pensar as mudanças nas práticas disciplinares de uma pedagogia disciplinar a uma pedagogia psicológica.

**Palavras-chave:** História da educação. Montes Claros - MG. Práticas disciplinares. Liberdade e autoridade. Castigos e punições.

---

1 A pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), a quem agradecemos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unimontes, sob parecer nº 2.522, em conformidade com a Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

2 Possui Graduação em Pedagogia, Especialização *lato sensu* em Literatura Infantil e Juvenil, Mestrado em educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

E-mail: velosogeisa@gmail.com

3 Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, mestre pelo mesmo programa de pós-graduação, graduado como Bacharel em Psicologia e Psicólogo pelo Instituto de Psicologia da USP, especialista em Linguagens da Arte pelo Centro Mariantonia da USP.

E-mail: baionirafael@gmail.com

4 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Mestrado em Educação pela mesma Instituição. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas (1989). É professora efetiva da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

E-mail: monicamorimsa@gmail.com

# Disciplinary practices in the Education's subject representations in Montes Claros, MG (1910-1930)

*Geisa Magela Veloso, Rafael Baioni do Nascimento, Mônica Maria Teixeira Amorim*

## **Abstract:**

The purpose of the article is to discuss the transformation of disciplinary practices in the representation of the education's subject, between the 1910s and 1930. The discussion confronts Traditional Education with the New School movement, in which the renewal of educational practices is a condition for the realization of a modern society project in which penalties and punishments become understood as outdated, non-scientific and inadequate for the socialization of new habits and moral and social values. From primary sources, we sought to understand prevailing concerns in the state of Minas Gerais and in particular in the city of Montes Claros. The study is grounded in authors like Roger Chartier and Norbert Elias, using categories of analysis presented by the Brazilian researcher Julia Varela, to think about the changes in disciplinary practices: a disciplinary pedagogy to a psychological pedagogy.

**Keywords:** History of Education. Montes Claros - MG. Disciplinary Practices. Freedom and Authority. Punishments and Penalties.

## 1 Introdução

O estudo situa-se no âmbito da história da educação e toma a história cultural, na vertente preconizada por Chartier (1990), como abordagem historiográfica. Ao utilizar os conceitos de representação, apropriação e prática, propostos pelo autor, entendemos não ser possível reconstituir os fatos passados como verdadeiramente aconteceram. Assim, a reconstituição da memória histórica não se efetiva em sua totalidade, sendo possível captar representações da realidade – representações produzidas por apropriações diversificadas dos textos, discursos e imagens que circularam no passado; representações que os sujeitos de um determinado tempo elaboram sobre si mesmos e sobre o mundo.

O objetivo do artigo é discutir as transformações das práticas disciplinares nas representações de sujeitos da educação, entre as décadas de 1910 e 1930, em Montes Claros, Minas Gerais. A definição das punições e da aplicação de castigos como objeto de estudo deu-se a partir da relevância assumida pela questão disciplinar, que se inscreve como um dos propósitos da escola. Ao fazer esse recorte temático, consideramos com Chervel (1990) que a escola lida com objetivos de diferentes ordens, neles incluindo a questão disciplinar<sup>5</sup>. Para o autor, as finalidades religiosas, culturais, sociopolíticas e de ordem psicológica integram o conjunto de metas que a escola pretende atingir com as atividades que desenvolve. No entanto, a escola também trabalha com finalidades mais sutis de socialização dos indivíduos, visando à aprendizagem da disciplina social, da ordem, da higiene, da polidez, dos comportamentos socialmente aprovados. Para o autor, o conjunto dessas finalidades consigna à escola a função educativa e estabelece a oposição entre educação e instrução. Assim, como parte de suas atribuições, a escola se vê obrigada a dar instrução e torna-se um espaço em que as disciplinas curriculares se integram ao esquema educacional. Por outro lado, encontram-se as finalidades educativas, em que os próprios conteúdos da instrução são colocados a serviço do propósito de educar os estudantes.

A discussão parte do confronto entre a pedagogia tradicional e a Escola Nova. Vale lembrar que as bases da Escola Nova foram propostas na Europa, ainda nas últimas décadas do século XIX, a partir de críticas à pedagogia dita tradicional, mas somente no início do século subsequente tomou forma concreta e influenciou os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores, em diferentes países, inclusive o Brasil. Para Gadotti (2001), a Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. O autor lembra que a Escola Nova comporta distintas correntes pedagógicas, porém unidas na preocupação de colocar a criança no centro das perspectivas educativas e de

---

5 Conforme Chervel (1990), o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” comportam diferentes significados. No entanto, em seu uso escolar, até o fim do século XIX, designavam a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribuiu para isso; sendo que, após a Primeira Guerra Mundial, passam a também designar as matérias ou conteúdos de ensino.

educá-la para a democracia e a liberdade. Segundo Lopes (s.d.), as ideias de liberdade, individualidade e atividades compõem o tripé deste movimento educacional.

A Escola Nova vai formar a individualidade humana, reconhecendo-a, em um ambiente de liberdade por meio de atividades. A liberdade se confunde com a democracia: ensinando a liberdade e convivência democrática acreditava-se preparar a criança para o repúdio a qualquer forma de tirania ou ditadura. (LOPES, s.d., p. 25)

Para a Escola Nova, em suas diferentes correntes, a imposição de cima para baixo opõe-se à livre expressão e ao cultivo da individualidade; por sua vez, à disciplina externa opõe-se a atividade livre da criança. No ideário escolanovista, a renovação das práticas disciplinares visa a uma nova sociabilidade, em que os sentimentos e os comportamentos podem se desenvolver e se manifestar, sem imposição ou aplicação de castigos e punições, em um contexto de liberdade e de não sujeição.

Para Lourenço Filho<sup>6</sup> (1978), a liberdade é um eixo importante para o desenvolvimento humano. Dentre os princípios fundamentais da Escola Nova, o autor destaca a atividade do educando, a adequação do trabalho e da atividade escolar aos níveis de desenvolvimento das crianças, o respeito pela sua personalidade e a compreensão de que a educação não deve ser separada das atividades da vida real. Nesse contexto, o autor demarcou a importância dos impulsos que levam à ação e, mais do que isso, das intenções, propósitos e fins dessa ação. Isso significa dizer que as ações devem ser intencionais, se orientar por propósitos definidos. “Este modelo é que constitui o cerne da concepção educativa de Dewey. Ter propósitos representa um bem em si, pois projetar e realizar será viver em liberdade” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 201). Por isso, no movimento da Escola Nova, liberdade não significa a realização de atividades sem planejamento, em que a pessoa age dominada por instintos e apetites. Liberdade também não pode significar automatismo, com desprezo pela cultura e pelos valores sociais e morais, não significa agir instintivamente, na ausência de regras. A educação implica a capacidade de, em novas e complexas situações, saber pensar e decidir com acerto. “De outra forma, não haveria liberdade: ‘Somos livres no grau em que agirmos sabendo do que pretendemos obter’, afirmava Dewey” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 201).

Em um contexto em que a renovação das práticas educativas indicava a necessidade de formar pessoas capazes de projetar e também de empreender ações para realização de seus projetos, produzimos uma incursão histórica em documentos a nós legados

---

6 Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) foi um ilustre educador brasileiro, conhecido, sobretudo por sua participação no movimento da Escola Nova, sendo um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Formou-se como professor, em 1914, na Escola Normal de Piracicaba e, posteriormente, bacharelou-se em direito, no ano de 1929, exercendo a função de professor, escritor, pesquisador e administrador. Dentre muitas atividades, empreendeu a reforma do ensino do Ceará, em 1924; participou das Conferências Nacionais de Educação em 1927 e 1928; participou da administração pública federal junto a Francisco Campos, Gustavo Capanema e ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (GADOTTI, 2001).

pelo passado. Por essa incursão, procuramos compreender a proposição de processos disciplinares, em um contexto pedagógico que proclamava a liberdade e a autonomia como princípio educativo. Para acessar representações sobre as práticas disciplinares na cidade de Montes Claros, MG, foram utilizadas fontes documentais primárias, como é o caso do jornal *Gazeta do Norte*, sendo que, para produzir a sincronia com o movimento mais amplo, foi utilizada a *Revista do Ensino*.

O jornal era um semanário publicado em Montes Claros, entre os anos de 1918 e 1962, que empreendeu campanhas educativas, disseminou ideias e práticas, denunciou problemas, fez circular conteúdos e chamou a família para o debate, visando mudar padrões de comportamento da população e educar os cidadãos montes-clarenses. A *Revista do Ensino* era uma publicação oficial do governo mineiro, criada pelo Regulamento do Ensino, cujas publicações se iniciaram em 1925 e destinavam-se a orientar, estimular e informar, disseminando ideias e práticas renovadoras junto aos profissionais do ensino e particulares interessados em assuntos relacionados à educação.

O recorte temporal definiu-se pelo período circunscrito entre as décadas de 1910 e 1930 – um cenário de profundas mudanças políticas, educacionais, culturais, comportamentais e tecnológicas, um momento em que a escolarização da população se apresentava como um dispositivo necessário ao ordenamento social e à integração das classes populares na modernidade.

A década de 1920 é considerada como as origens do Brasil moderno (LORENZO; COSTA, 1997). Nessa discussão, Lahuerta (1997) considera que esse é um período em que a racionalidade técnica era ainda incipiente, pois a ciência apenas começava a assumir importância como ideologia. No entanto, a sociedade civil movimentava-se num sentido renovador e tinha em comum a necessidade de unificação cultural, em que a intelectualidade passou a pensar o país e propôs reformas que visavam à construção de uma nação moderna. Contudo, o autor considera que não havia um projeto que articulasse a sociedade em torno de uma perspectiva de desenvolvimento sócio-histórico alternativo. Lorenzo e Costa (1997) lembram que a modernidade é um conceito polêmico, que abarcou significados diversos, e não apenas a educação e a produção cultural.

Em nosso estudo, para analisar as representações produzidas por sujeitos da educação, dentre outros autores, apoiamos-nos em Varela (2002) e Elias (1993; 1994), que discutem os processos de socialização dos indivíduos, neles incluindo a disciplina como um conceito colado na ideia de civilização. Para Varela (2002), diferentes pedagogias e processos escolares de socialização dos indivíduos se configuram em diferentes momentos históricos pela adoção de relações de poder que incidem na definição de saberes legítimos e na formação de subjetividades. Ao discutir o processo de civilização, Elias (1993; 1994) entende que o termo “civilização” pode referir-se a uma variedade de fatos ligados às tecnologias e aos conhecimentos científicos, mas,

sobretudo, refere-se às mentalidades, às maneiras de ser e de pensar, às sociabilidades, aos costumes, aos comportamentos e às maneiras de fazer. E, no contexto da civilização e da modernidade, o autor também situa as ideias de individualização e socialização. Isso porque não se pode compreender o indivíduo civilizado sem uma consciência de si, pois é essa consciência que torna possível a interiorização dos controles sociais, o autocontrole e o freio aos instintos; também não pode ser compreendido sem o estabelecimento de relações sociais e da vida em grupo.

Nesse contexto, no decorrer deste artigo, o leitor encontrará a discussão proposta em dois movimentos interpretativos da realidade. Na primeira sessão faz-se a análise de uma crônica publicada no jornal *Gazeta do Norte*, de autoria de J. da Rua, que nos apresenta elementos para pensarmos sobre práticas disciplinares vividas na década de 1910. Na segunda sessão, analisamos, em primeiro lugar, a criação do Conselho de Estudantes na Escola Normal Oficial de Montes Claros, em 1935, a partir do mesmo jornal, *Gazeta do Norte*, e, em um segundo momento, colocamos em discussão representações sobre disciplina e liberdade, produzidas no âmbito da Escola Normal Oficial de Montes Claros, também captando o diálogo com o contexto mineiro, a partir de publicações da Revista de Ensino.

## **2 Práticas disciplinares na década de 1910: análise de uma crônica no jornal *Gazeta do Norte***

Para compreender os processos educativos nas primeiras décadas do século XX é importante a retomada de períodos anteriores, em que estes foram gestados. Ao discutir o exercício do poder, a constituição dos saberes e a socialização dos sujeitos, Varela (2002) toma as categorias de espaço e tempo para analisar três tendências ou modelos pedagógicos: as pedagogias disciplinares, que se generalizaram a partir do século XVIII; as pedagogias corretivas, que surgem no início do século XX, em conexão com a Escola Nova e a infância “anormal”; e, por fim, as pedagogias psicológicas, que se encontram em expansão no momento atual. Em sua análise, a autora parte do modo de organização das escolas de primeiras letras, em que estudantes de diferentes idades se encontram misturados em uma única sala de aula. Ao colocar esse modelo em contraposição às escolas seriadas, a autora mostra que, gradualmente, a instituição escolar passa a considerar a idade como critério de organização, em que os estudantes mais velhos são separados dos mais novos e as atividades são organizadas em esquemas de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente, também produzindo maior eficiência, controle e intervenção do mestre. Essa forma de organização rompe com a concepção de ensino na qual o tempo era concebido globalmente e a aprendizagem sancionada por uma única prova. Assim, conforme a autora:

Essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a

intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar. (VARELA, 2002, p. 84)

Essas formas de controle constituem as pedagogias disciplinares que, conforme Varela, não podem ser compreendidas a partir da noção de repressão, posto que implicam em novas relações de poder, menos visíveis e mais vinculadas às aprendizagens. “Daí que o poder disciplinar tenha podido suprimir, em teoria, as penalizações e os castigos físicos, já que as sanções, as correções, consistem, a partir de agora, em repetir as atividades, em repetir os exercícios, em fazer novamente a mesma coisa” (VARELA, 2002, p. 86).

Situamos assim representações e práticas educativas desenvolvidas em Montes Claros, MG. Em 1935, em crônica publicada no jornal *Gazeta do Norte* e assinada por J. da Rua, foram questionadas as práticas disciplinares desenvolvidas por professoras primárias de Montes Claros, sendo que a aplicação de castigos, quer físicos ou morais, como recurso para o disciplinamento das crianças foi colocado em xeque. O autor rememora o tempo em que estudou no Grupo Escolar Gonçalves Chaves<sup>7</sup> e, ao falar da indisciplina e dos castigos, deprecia as novas professoras – chamadas por ele de “professorinhas” –, tece críticas à escola e às relações professor-aluno, estabelece comparações entre as práticas educativas do passado<sup>8</sup> e do seu presente (1935).

Naquelle tempo a gente tomava beliscões e muita reguada na cabeça. Hoje as professoras, quasi sempre mocinhas ainda, dessas mocinhas fúteis que só pensam em bailes e festas; não dão beliscões mas dão abraços que, às vezes, é quase a mesma cousa.

Conforme a professora, a gente hesita entre o beliscão e um abraço e acaba preferindo beliscão. Hoje em dia o aluno brinca com a professora, a professora namora o aluno, e assim por deante. Por isso é que eu tenho vontade de ser aluno de algumas professorinhas que vejo por aqui e por ahi afóra, onde tenho andado. (J. DA RUA, 1935, p. 6)

Em seu texto, J. da Rua também fala de si, rememora atos transgressores que cometera no espaço escolar, resgata as práticas educativas desenvolvidas pela escola e discute consequências produzidas por suas ações indisciplinadas.

7 No Brasil, os grupos escolares constituem-se como um novo modelo de organização escolar proposto no início da República, possibilitando o agrupamento das escolas isoladas e a organização de alunos em turmas por idade e série. O modelo já estava sendo utilizado em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, desde o final do século XIX, sendo que, no Brasil, foram inicialmente implantados em São Paulo no ano de 1893. Conforme Lage (2006), o modelo paulista foi, posteriormente, expandido para o Rio de Janeiro em 1897, para o Pará em 1899, Paraná em 1903, Minas Gerais em 1906, Rio Grande do Norte e Espírito Santo em 1908, Mato Grosso em 1910, Santa Catarina e Sergipe em 1911, Paraíba em 1916, Piauí em 1920, e, assim, subsequentemente, em todos os estados brasileiros. Em Montes Claros, o Grupo Escolar Gonçalves Chaves inscreve-se na tradição da cidade, dada a sua importância histórica e educativa. Foi criado em 1909, pelo decreto 2.352/1906 e constitui-se como a primeira instituição a representar os ideais republicanos de educação na cidade. Inicialmente, o grupo funcionou junto ao prédio da Escola Normal Oficial de Montes Claros. Conforme Durães e Aguiar (2008), o seu prédio próprio somente foi construído em 1927 e, apesar de não apresentar a imponência de outros grupos escolares do Estado de Minas, materializou o discurso urbano de modernidade pretendida pela República.

8 Em nosso estudo, não foi possível identificar o período em que J. da Rua frequentou a escola primária. No entanto, é certo que tenha sido após o ano de 1908, já que ele realizou o curso primário no Grupo Escolar Gonçalves Chaves e que este foi instalado no ano de 1909.

Mas tenho também muita saudade dos meus tempos de aluno do Grupo Escolar.

Na minha escola eu pintava o diabo, fui um aluno levado das bréças.

Certa vez, porque eu tivesse jogado um tinteiro no rosto de uma menina, d. Augusta Valle, que era a minha professora, deu-me um beliscão tão forte que até hoje me dóe. De vez em quando ainda sinto no braço a dor fina daquele beliscão.

Por ahi se vê que desde pequeno, tenho sido uma vitima das mulheres.

De outra feita, não me recordo mais porque, d. Augusta quis bater com a régua na minha cabeça, mas eu era esperto, neguei o corpo e a régua foi quebrar-se no hombro do meu colega de carteira, que nada tinha com a historia. (J. DA RUA, 1935, p. 6)

Em seu texto, J. da Rua confere visibilidade para práticas disciplinares desenvolvidas pelas professoras, e, ao descrever essas formas de punição, típicas à escola tradicional, o cronista permite-nos acessar os efeitos produzidos no seu comportamento. Em sua narrativa, o “menino endiabrado” também nos leva a perceber que as professoras do Grupo Escolar não utilizaram apenas castigos físicos – beliscões, golpes com régua –, mas, também, castigos morais.

Apesar de brincar muito, de ser um menino endiabrado, nunca deixei de saber bem as minhas lições. Fui sempre, em aproveitamento, um dos primeiros da classe. Isto valia-me muito porque contrabalançava o peso das minhas diabruras.

Em máo comportamento, fui também dos mais perfeitos, cousa que, aliás causa-me orgulho.

Uma vez, depois de já ter perdido a paciência commigo, outra professora, d. Eponina Pimenta, descobriu o meu fraco e deu-me um castigo que foi tiro e queda: condemnou-me a ficar sentado uma semana, na mesma carteira com uma colega. Eu cursava, nesse tempo, o terceiro anno mixto. Cumprida a pena, tornei-me um aluno exemplar. Nunca mais puz rabos em mosquitos nem bolinhas de papel encharcadas de tinta na carteira das meninas, para que sentassem e sujassem a roupa. Deixei também de furar com pena as costas do meu vizinho. Pensava somente em estudar muito para algum dia ser professor e vingar tudo que já tinha sofrido, vingar castigo humilhante de ser obrigado a sentar-me durante uma semana inteira, na mesma carteira com uma colega. (J. DA RUA, 1935, p. 6)

No discurso de J. da Rua, é possível captar dois tipos de respostas das professoras aos seus atos de indisciplina. De um lado, os castigos físicos aplicados por d. Augusta, que se constituem como estratégias disciplinares mais tradicionais e não produziram nenhum efeito imediato em seu mau comportamento, dos quais ele não se arrepende. Do outro lado, as estratégias de controle mais sutis adotadas por d. Eponina Pimenta<sup>9</sup>, em que a professora não utiliza o castigo físico para punir o mau comportamento e controlar a disciplina do estudante. E, nas representações do cronista, essa segunda forma de punição acabou por produzir o comportamento esperado.

---

9 O cruzamento de dados, nas fontes documentais acessadas nos permitiu constatar que a avaliação das professoras, feita por J. da Rua, de certa forma, encontra ressonância no posicionamento do inspetor técnico do ensino, Herculino Pereira de Sousa, que, no ano de 1914, produziu relatório para o governo de Minas Gerais, acerca do funcionamento das escolas e do desempenho dos professores montes-clarenses. Nas palavras do inspetor: “Dignas de menção especial são ainda as sras. d. Ernestina Spyer e d. Eponina Pimenta, as quais, apesar de mais jovens, já se revelam aptas para a sua missão e instruídas sufficientemente. As sras. d. Celina Lessa, d. Joanna Prates e d. Augusta Valle vão dando regular desempenho aos seus cargos, ainda podendo fazer mais do que fazem, de modo particular a ultima, em cuja aula sempre notei falta de vida, sendo de horizontes muito acanhados o seu ensino” (SOUSA, 1914, grifo do autor).



Nas práticas disciplinares adotadas por d. Eponina Pimenta, percebe-se a influência dos princípios da Escola Nova – influência identificada em sua rejeição aos castigos físicos e na aplicação de formas mais sutis de ordenamento da classe e de controle do comportamento dos estudantes. Como afirma Gadotti:

Quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência. Quando se refuga a autoridade externa, não se segue que toda a autoridade deva ser rejeitada, mas antes que se deve buscar fonte mais efetiva de autoridade. (GADOTTI, 2001, p. 150)

Para a Escola Nova, a aplicação de castigos físicos era uma estratégia inadequada à modernidade e às pretensões de formação do cidadão civilizado. Claparède, um dos expoentes da Escola Nova, considera que:

A mola da educação deve ser não o temor do castigo, nem mesmo o desejo da recompensa, mas o *interesse*, o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou executar. A criança não deve trabalhar ou portar-se bem para obedecer, e sim porque sinta que essa maneira de agir é desejável. Numa palavra, a *disciplina interna* deve substituir a *disciplina exterior*. (CLAPARÈDE, 1958<sup>10</sup> *apud* GADOTTI, 2001, p. 154, grifos do autor)

Para Varela (2002), a não aplicação de castigos e o uso de estratégias mais sutis para o controle dos estudantes constituem as pedagogias disciplinares, que se instalaram desde a segunda metade do século XVI. E, ao se consolidarem a partir do século XVIII, marca a pauta para a socialização das novas gerações, a partir do entendimento de que é mais rentável vigiar do que castigar. Este é, conforme Michel Foucault, o poder disciplinar, que se consolida com a intenção de tornar o corpo dócil e útil, visando converter o homem em um ser civilizado, pela transformação de seus hábitos. “Domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (VARELA, 2002, p. 81).

Ao analisar o discurso de J. da Rua percebemos que, ao narrar suas reminiscências, o cronista se mostra orgulhoso de suas peripécias, mas destaca que sua indisciplina não o impedia de aprender os conteúdos escolares. Ao contrário, “em aproveitamento” era “um dos primeiros da classe”, sendo que isto cumpria a função de contrabalançar o peso de sua indisciplina e lhe conferir um lugar na sala de aula. Ainda em sua narrativa, vemos que a professora utiliza o controle dos espaços para demonstrar o seu poder e produzir a disciplina em classe. E, assim, J. da Rua, o menino indisciplinado do terceiro ano da escola primária, acaba por ser “domado” pela distribuição de espaço adotada pela professora – sentar-se ao lado de uma menina provoca um sentimento de humilhação e o efeito disciplinar desejado pela professora. Pela pedagogia disciplinar são suprimidos os castigos físicos e instauradas formas disciplinares e sanções, que consistem em formas pouco visíveis e sutis de controle dos indivíduos.

10 CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. São Paulo: Nacional, 1958.

O que se observa é que o depoimento de J. da Rua reitera argumentos de Varela (2002), porque, conforme a autora, nas pedagogias disciplinares, é importante a organização do espaço e do tempo:

A cada indivíduo há de se determinar um lugar, uma localização precisa no interior do conjunto. Os indivíduos hão de estar vigiados e localizados permanentemente para evitar encontros perigosos e comunicações inúteis, se de fato se quer favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas. (VARELA, 2002, p. 82).

Ainda conforme a autora, nas pedagogias disciplinares, a classificação ou posto é um dos procedimentos de distribuição dos estudantes no espaço escolar, em que se organizam filas de colegiais na classe, nos corredores, na igreja e nas excursões. O posto é um instrumento do poder disciplinar: “O posto que se atribui a cada colegial em função de seu êxito ou fracasso nas provas ou nos exames, o posto que se obtém ao final de cada semana, de cada mês e de cada ano no interior das classes, o posto que se ocupa em uma classe em relação às outras classes” (VARELA, 2002, p. 83).

Ou seja, é a normalização do espaço utilizada como recurso disciplinar e exercício de poder, tendo os comportamentos civilizados como finalidade. Ao discutir o processo civilizador, Elias (1993; 1994) o entende como movimento que produziu mudanças nas formas de conduta e no comportamento das pessoas, de forma que as atividades humanas mais instintivas foram paulatinamente excluídas da vida coletiva, posto que revestidas do sentimento de vergonha e inadequação, e estratégias de autorregulação e de autocontrole foram instituídas. Conforme o autor, para compreender o jogo de forças no tecido social, não bastava conhecer as metas racionais de autorizações e proibições, era preciso também entender os medos que induzem e controlam as ações, assim como os guardiões de seus preceitos. Nesse processo de produção dos comportamentos civilizados, a escola é compreendida como uma guardiã, assumindo papel central na inculcação de valores e na conformação de novos padrões de comportamento, o que coloca a escolarização como uma força social importante no desenvolvimento individual e na civilização.

### **3 A proposição de novas práticas disciplinares: liberdade, autodisciplina e autocontrole**

Em contraposição às pedagogias disciplinares ou tradicionais, o movimento da Escola Nova propõe e dissemina princípios em que a disciplina é tomada como consequência do exercício da liberdade e do respeito à individualidade, em que o “bom comportamento” significa a participação ativa das crianças nas atividades, indicando a necessidade de autodisciplina e autocontrole.

Ao discutir expansão das ideias renovadoras, Lourenço Filho (1978) considera que há dois sistemas didáticos de grande difusão na Escola Nova – um proposto por

Montessori e o outro por Decroly –, sistemas que nasceram da observação das crianças deficientes, se desenvolveram na mesma época e aceitam o princípio da liberdade do indivíduo como princípio educativo. O autor lembra que, no sistema didático proposto por Decroly<sup>11</sup>, era necessário modificar os processos de ensino com a aplicação dos centros de interesse, de forma a permitir o desenvolvimento da individualidade pela atividade interessada dos educandos.

Por outra lógica, Lourenço Filho (1978) afirma que liberdade, atividade e individualidade se constituíam como princípios básicos para a pedagogia proposta por Montessori<sup>12</sup>, que entende a infância não como um período negativo, que deve ser superado, mas como uma fase que deve ser plenamente vivida. E, nesse contexto, a liberdade é compreendida como condição de expansão da vida, e não como necessidade de ajustamento social. Por isso, produzir a liberdade implicava em transformar o ambiente escolar para favorecer o desenvolvimento – de um lado, nada de carteiras fixas, de outro lado, a abolição de prêmios e castigos. E, mais que isso, a liberdade não significava abandonar a criança à inatividade, ao contrário, esta se identificava com a atividade, que permitiria o desenvolvimento das manifestações espontâneas da criança.

A preocupação do educador deve ser impedir que a criança confunda, como sucedia na antiga forma de disciplina, o bem com a imobilidade, o mal com a atividade; porque o objetivo é disciplinar para a atividade, para o trabalho, para o bem; não para a imobilidade, a passividade ou a obediência cega. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 183)

Essas discussões se processaram no contexto europeu das primeiras décadas do século XX, em que a necessidade de modernizar a ação educativa leva à experimentação de processos pedagógicos que rejeitavam as pedagogias disciplinares. Assim, surgem iniciativas que têm a adaptação das crianças como meta. Para Varela (2002), este é um momento de importantes mudanças, do qual surgem as pedagogias corretivas, em que as instituições educativas se convertem em laboratórios de observação, produzem saberes e ensaiam tratamentos para as crianças inadaptadas. E, nesse contexto de mudanças, era necessário evitar um controle considerado exterior e demasiado coativo. “Seu grande problema é como conseguir um novo controle menos visível, menos opressivo e mais operativo” (VARELA, 2002, p. 93).

11 Jean-Ovide Decroly (1871-1932) nasceu na Bélgica, dedicou-se ao estudo da infância deficiente e fundou, em Uccle, no ano de 1901, um instituto para a educação de excepcionais. Posteriormente, em Bruxelas, no ano de 1907, fundou a École de L'ermitage para crianças consideradas “normais”, que serviu de espaço de experimentação. “Para Decroly, as necessidades fundamentais das crianças são: a) alimentar-se; b) proteger-se contra a intempérie e os perigos; c) agir através de uma atividade social, recreativa e cultural”. (GADOTTI, 2001, p. 145).

12 Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) nasceu na Itália. Formada em medicina, chegou à educação por caminhos indiretos, pelo seu interesse pelas crianças deficientes. Posteriormente, dedicou-se ao trabalho educativo e experimental com crianças que não tinham comprometimento de aprendizagem, utilizando os mesmos procedimentos usados na educação dos que tinham comprometimento. Em sua ação, ao observar crianças que brincavam nas ruas, Montessori criou a Casa dei Bambini, um espaço educacional em que se empregou a pedagogia Montessoriana, que se insere no movimento Escola Nova (GADOTTI, 2001).

A saída encontrada, lembra Varela (2002), foi a de situar a criança no centro do processo educativo, o que, em teoria, colocava o mestre em segundo plano. E assim, a pedagogia corretiva levou à produção de um ambiente “artificial”, organizado e preparado para o atendimento das supostas necessidades naturais do estudante. O objetivo é a organização do meio para obter a disciplina e a ordem interior.

Em Montes Claros, na década de 1930, no jornal *Gazeta do Norte*, as publicações indicam que, para além das pedagogias disciplinares criticadas por de J. da Rua, as professoras produziram mudanças em suas práticas, passando a utilizar as novas estratégias disciplinares disseminadas pelo movimento da Escola Nova. Visando à disciplina, socialização e elevação do nível educativo de seus alunos, a Escola Normal Oficial de Montes Claros, em 1935, funda o Conselho de Estudantes, instituição que tinha por finalidade organizar e orientar todas as atividades sociais da escola. Conforme o jornal *Gazeta do Norte*, com a criação do conselho, a escola pretendia favorecer a educação, a harmonia e a cooperação entre alunos, professores e administradores. O conselho foi originalmente proposto através de diversas comissões: de ordem interna, de ação externa, social, de higiene, de zeladoria do prédio e material escolar, de estudo, de esportes, de aviso, de biblioteca, de cooperação e de enfermaria (ESCOLA NORMAL, 1935, p. 3).

Conforme o jornal, na Escola Normal Oficial de Montes Claros, o Conselho de Estudantes era considerado como medida importante para a disciplinarização, por produzir um deslocamento dos mecanismos de controle, que passaram dos professores para os próprios alunos. O conselho deveria produzir o aumento progressivo do senso de responsabilidade, o sentimento de dignidade das novas gerações, a parceria entre família e escola.

Para se aquilatar do valor educativo da instituição basta uma ligeira referencia às funções das duas primeiras comissões.

Compete à comissão de ordem interna cooperar junto dos alumnos pela boa ordem e disciplina interna do estabelecimento, quer nas aulas quer fóra da classe.

À comissão de acção externa compete esforçar-se por meios sunsorios, no sentido de obter que fóra do estabelecimento os alumnos tenham maneiras e conducta irreprehensíveis.

Como se vê, a finalidade é conseguir aos poucos a adopção do regime de auto-disciplina, de auto-governo de sorte que as injuncções de autoridade externa cedam lugar ao critério da autoridade interna fundamentada no sentimento de responsabilidade de cada um.

É necessário, entretanto, para levantamento do nível educativo da mocidade estudantina, que os pais de família colaborem com a Escola, tendo em vista uma única directriz pedagógica, que nesta cidade deve ser o augmento progressivo do senso de responsabilidade, do sentimento da dignidade das novas gerações. (ESCOLA NORMAL, 1935, p. 3).

A criação dos conselhos estava referenciada nas transformações pretendidas pela reforma Francisco Campos (1927-1928), empreendida pelo governo mineiro, visando instaurar a modernidade pedagógica. Tal iniciativa encontra ressonância com defesas da Escola Nova, que propõe a educação moral como exercício que visa ao desenvolvimento

progressivo da autonomia, responsabilidade, colaboração e liberdade dos alunos. Ao discutir caracteres da Escola Nova, definidos em 1919, em reunião realizada na cidade francesa de Calais, Lourenço Filho aponta aspectos relativos à formação moral, dentre os quais destaca-se que:

A educação moral, como a intelectual, deve exercitar-se não de fora para dentro, por autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e prática gradual do sentido crítico e da liberdade. Baseando-se nesse princípio, algumas Escolas Novas têm aplicado o sistema de república escolar. Uma assembleia geral, formada pelo diretor, professores e alunos e, às vezes, por pessoal alheio, constitui a direção efetiva da escola. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 164)

Ainda segundo Lourenço Filho (1978), quando se analisa os princípios gerais da Escola Nova, verifica-se que a ordem social e cultural se constitui como uma dimensão própria da ação educativa. Assim, qualquer que seja a situação de ensino, esta sempre se constituirá como uma forma de cooperação social. Isso porque o desenvolvimento depende da interação da pessoa com o grupo e a coletividade, no qual assimila a cultura e dela participa. Nesse contexto:

Para que o educando chegue a afirmar a sua própria personalidade, terá necessariamente de adquirir algo que lhe seja pessoal, ou existencial, mas também algo que seja comum, de que com outros compartilhe. Então, a noção de *liberdade individual* encontra limites na de *responsabilidade*, sem a qual não terá razões de direção e equilíbrio, na forma de ajustamento normal. Liberdade, atividade e responsabilidade conjuntamente se exercem em termo de vida social. Assim, a renovação propugna no sentido de que a escola, ela própria, se organize como uma pequena comunidade, e que assim funcione, tendo em vista as necessidades e exigências da vida comum. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 248, grifos do autor)

Na direção dessas proposições, no ano de 1935, ao visitar a Escola Normal Oficial de Montes Claros com a intenção de colher subsídios para implantação de uma escola similar na cidade de Jequitinhonha, MG, o médico, jornalista e professor Arnaldo de Carvalho assistiu aulas do curso de adaptação e do curso normal e impressionou-se com os resultados obtidos com a aplicação dos princípios da Escola Nova. O professor tece elogios à organização administrativa da Escola Normal, como também às práticas desenvolvidas em sala de aula, nas quais identificou resultados da aplicação dos princípios da pedagogia moderna, disseminados pelo movimento da Escola Nova. Nas representações do professor Arnaldo, a escola foi qualificada como:

Uma maviosa e afinada diapasão da ordem, no rythmo da disciplina, na cadencia do methodo e sobretudo na melodia excelsa da instrucção socializada, fazendo desta casa não um recinto de tédio, mas tão somente, um núcleo de sociabilidade para esta mocidade montesclareense, que será o futuro radiante desta terra, o arcabouço da organização espiritual de Minas, a grandeza dynamica do Brasil de amanhã. (CARVALHO, 1935, p. 4)

Ao destacar o dinamismo, comunicabilidade, alegria e cooperação dos alunos, o professor considera que:

É esse, incontestavelmente, um dos aspectos mais interessantes da pedagogia moderna: – a liberdade do educando, sem a diminuição da disciplina, da ordem e do respeito mútuo; as personalidades se formam livres e independentes, desenvolvendo-se ao máximo os valores especiais de cada uma. (CARVALHO, 1935, p. 4)

Nas representações do professor Arnaldo de Carvalho, os processos educativos modernos deveriam integrar disciplina, liberdade e autonomia. Essas são representações que se encontram com posicionamentos do diretor da referida Escola Normal Oficial de Montes Claros, o professor Raymundo Netto, que fez ampla defesa dos princípios da Escola Nova. Conforme Raymundo Netto, o educador sensato deveria posicionar-se entre dois extremos: nem dar liberdade excessiva à criança nem agir pela coação e imposição. Tais extremos eram compreendidos como dois equívocos cometidos por aqueles que se dedicavam à educação. De um lado, estava a velha educação e, orientados por ela, pais e professores ignoravam a força dinâmica e evolutiva inerente à experiência da criança, adotando o controle, a direção e a coação.

Si deixarmos a criança entregue à sua própria natureza, à sua pura espontaneidade, tornar-se-á ella um ser caprichoso, rebelde – com prejuízo do caráter; si a submetermos a um regimem de lei, imposta à viva força, formaremos um individuo de caráter servil, escravizado e que nunca se bastará a si mesmo.

Como agiremos então? Não haverá um terceiro termo em que lei e espontaneidade se combinem; em que a espontaneidade se structure em lei? (RAYMUNDO NETTO, 1934, p. 1)

De outro lado, encontrava-se uma inadequada apropriação de princípios da Escola Nova, em que a criança era deixada entregue aos seus instintos, sem direção e orientação para suas ações. Era a não diretividade, uma forma de compreender a educação em que “espera-se do menino que elle desenvolva de seu espirito tal qualidade ou tal facto por si mesmo!” (RAYMUNDO NETTO, 1934, p. 1).

Nessa discussão encontrava-se o alerta do professor Raymundo Netto, posto que essa forma de educação não era capaz de encaminhar-se para o objetivo principal pretendido, qual seja a conquista da liberdade e a garantia do respeito à individualidade da criança:

Deixar a criança entregue a si mesma, obedecer excessivamente à vontade da criança, é comprometer a obra da sua formação integral e harmoniosa; usar de rigor, severidade, insultos e castigos, pôr em prática, enfim os processos de *Recalcamento* na obra de sua educação, é prejudica-la profundamente. (RAYMUNDO NETTO, 1934, p. 1, grifo do autor)

Confrontando essas questões discutidas em Montes Claros – no âmbito da sua Escola Normal e do jornal *Gazeta do Norte* – com as publicações da *Revista do Ensino*, percebemos que, em muitos pontos, há uma consonância entre representações e práticas, sobretudo naquelas relacionadas aos princípios escolanovistas, que visavam à produção de práticas educativas que desenvolvessem a liberdade e autonomia dos estudantes, a necessária responsabilidade e respeito implícitos nessas premissas.

Em 1931, Mário Casasanta já havia discutido o problema da disciplina no espaço da escola, apontando diferentes tipos de organização e relação em sala de aula, sinalizando para as consequências produzidas por eles. “O primeiro tipo de disciplina, em que os alunos fazem o que querem, como se não existisse o professor, conduz à anarquia” (CASASANTA, 1931, p. 40). Por sua vez: “No segundo tipo, o professor dita as regras aos alunos e todo o seu tempo é despendido na vigilância sobre sua execução. Por isso, bem cabe ao professor a qualificação de ditador” (CASASANTA, 1931, p. 41). Já “no terceiro tipo, o que predomina é a decisão do grupo”, em que os modos de organização priorizam a coletividade e os interesses de todos; “no quarto tipo, afinal, os alunos agem espontaneamente em bem da escola, pondo de parte as pretensões e desejos de caráter particular” (CASASANTA, 1931, p. 42).

Em sua análise, Casasanta (1931) considerava que os dois primeiros tipos descritos são inadequados, posto que contrariavam princípios defendidos pela Escola Nova para a educação das crianças e da juventude e que produziam comportamentos não autônomos e não cooperativos por parte dos alunos. No primeiro tipo, o professor não assume a autoridade inerente ao ofício docente, enquanto que no segundo o faz de forma autoritária. Por sua vez, o terceiro e o quarto tipos de disciplina são considerados como apropriados à formação de cidadãos, membros conscientes e eficientes de uma democracia. E, com tal modo de organização do trabalho escolar, a escola seria capaz de formar pessoas disciplinadas, capazes de considerar as normas sociais, mas, ao mesmo tempo, livres e autônomas, capazes trabalhar em favor de um objetivo comum.

Vale lembrar, como reflexão crítica, que as propostas de educação para a autonomia, sejam as da Escola Nova ou outras, encontram-se no campo do ideal, não necessariamente produzindo a autonomia pretendida. Para Theodor. W. Adorno (1903-1960), por exemplo, a educação sempre residiu em uma antinomia – ou seja, duas regras contraditórias em atuação simultânea:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 1996, p. 397)

Em outras palavras, a educação pretende produzir a autonomia, mas parte do princípio de que a criança, primeiro, precisa ser submetida a regras socialmente eleitas como relevantes. Portanto, a educação demanda, contraditoriamente e ao mesmo tempo, submissão e autonomia. Qual a medida entre essas duas premissas e os métodos a serem utilizados para estabelecer o equilíbrio entre elas foram objeto de intensa discussão na modernidade. Entretanto, pelo menos desde o final do século XVIII, com Rousseau e Kant, os castigos corporais – justificados em grande parte pela tradição religiosa, que via o corpo como sede do pecado e do erro, e o sofrimento como expiação – foram sendo substituídos por procedimentos mais racionais.

Os ideais liberais e iluministas não queriam mais a educação produtora de súditos fiéis, como no Antigo Regime, mas de cidadãos emancipados em uma sociedade civilizada. A famosa resposta de Kant à pergunta “Que é esclarecimento?” sintetiza bem esses ideais:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. (KANT, 2009, p. 63)

O movimento da Escola Nova foi uma das realizações mais acabadas desses ideais no século XX, já adaptados ao discurso científico. E a *Revista de Ensino* estava em consonância com essas discussões. Para Lúcio José dos Santos (1926), por exemplo, a educação não deveria preparar a criança para obedecer durante toda a vida, mas para torná-la capaz de reger-se a si mesma, dirigir-se autônoma e racionalmente. Isso porque, “a disciplina, quando é imposta à criança, exigindo-lhe submissão servil da sua inteligência às ideias do mestre, ou tolhendo sua atividade física ou espiritual, forma manequins e não cidadãos independentes” (A DISCIPLINA, 1926, p. 229).

Em outra publicação da *Revista do Ensino*, Ardigo (1926) afirma que a educação moral é a finalidade da escola. E, por compreender a disciplina como autocontrole, o autor considerava que o comportamento disciplinado não mais poderia ser entendido como uma atitude de mera frequência à escola, em que o aluno nela permanecia passivo, quieto, silencioso, obedecendo cegamente ao mestre, executando tarefas, aprendendo e memorizando lições.

Essa passividade do aluno era compreendida como prática antiga, que deveria ser superada pela produção de uma nova sociabilidade, que se alicerçava no interesse do educando e dispensava a utilização de castigos, posto que fosse gerada por processos internos de motivação e autocontrole da criança. Para Varela (2002), essas práticas eram compreendidas como pedagogias psicológicas, que têm suas raízes nas pedagogias corretivas, se consolidaram a partir da rejeição às pedagogias disciplinares e evidenciaram a necessidade de se evitar as correções e o controle exterior dos comportamentos das crianças. Por processos menos opressivos e mais operativos, essas pedagogias colocam a criança em primeiro plano e organizam um ambiente educativo supostamente adequado ao atendimento às suas supostas necessidades naturais.

As pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil. “Mas, nelas, o controle interior é cada vez mais forte, já que agora não se baseia predominantemente na organização e planificação minuciosa do meio, mas em normas cientificamente marcadas do desenvolvimento infantil” (VARELA, 2002, p. 99). No entanto, a autora considera que, por ironia, nas pedagogias psicológicas, a criança



foi vigiada e controlada, com maior intensidade do que fora nas velhas pedagogias tradicionais.

#### **4 Considerações finais**

Com este trabalho, procuramos dar visibilidade para representações disseminadas em Montes Claros, em que as práticas disciplinares são compreendidas como uma condição para produzir a civilização e integrar a cidade no contexto das metrópoles desenvolvidas, modernas e civilizadas. A questão disciplinar, ainda hoje, no século XXI, apresenta-se como tema em debate e uma questão não resolvida pelas instituições de ensino, manifestando-se, muitas vezes, como um lamentável quadro de violência que atinge a escola e os profissionais da educação. No passado, a questão girou em torno da contraposição entre liberdade e autoridade, em que a aplicação de castigos e punições foi questionada como estratégia para se produzir os comportamentos socialmente aprovados.

Nos anos de 1920, mas, sobretudo, na década de 1930, o campo educacional brasileiro recebeu influências do movimento da Escola Nova, em que a renovação pretendida sinalizava a necessidade de se produzir uma nova sociabilidade, em que os comportamentos civilizados se impõem ao cidadão. No âmbito da cidade de Montes Claros, a década de 1920 deu início a um processo de discussão e mudança. Nesse período, é possível perceber uma proposta de mudança nas práticas disciplinares. Inicialmente, essa mudança se apoiou na força do exemplo, na manifestação de afeto, na modificação do espaço dos lares. A revisão das concepções educativas, no lar e na escola, apontou a necessidade de rompimento com práticas arcaicas, em que o castigo e a violência física deixam de ser considerados como estratégias para se produzir o bom comportamento. Nas representações dos sujeitos da educação há um claro posicionamento em favor da autoridade, mas o espírito de modernidade e de civilização considerava inaceitáveis as práticas impostas, violentas, desprovidas de afeto e calor humano.

Contudo, na década de 1930, um período de grande efervescência cultural, a Escola Normal Oficial de Montes Claros assumiu a tarefa de não apenas formar professores para as escolas primárias, mas, também, desenvolveu ações para educar a população local e produzir a modernidade. Influenciadas pelo movimento da Escola Nova, que proclamava a liberdade e a autonomia como princípio educativo e questionava a aplicação de castigos e punições, as representações de sujeitos da educação na cidade de Montes Claros, no final dos anos de 1920 e início dos anos de 1930, sofreram considerável mudança.

Nesse contexto, a civilização deixa de significar apenas urbanização da cidade, alfabetização e moralização da população, mas sinaliza para a necessidade de autogoverno e liberdade individual. Por se alicerçar em práticas menos coercitivas,

mais operativas e menos opressivas, as práticas pedagógicas modernas dispensavam castigos e punições. Liberdade e autodisciplina passam a ser vistos como traços característicos de uma educação moderna e não punitiva, em que as práticas educativas se organizam e se constituem com base no respeito à criança e à sua individualidade, produzindo cidadãos civilizados e disciplinados.

## Referências

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, ano XVII, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

DURÃES, Sarah Jane Alves; AGUIAR, Fátima Rita Santana. Os grupos escolares mineiros como lugar de disciplina e higienização dos corpos. *Cadernos de História da Educação*, v. 7, p. 303-321, 2008.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GADOTTI, Moacir. *História da ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Grupo escolar (verbetes). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: FE-Unicamp; Histedbr, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_grupo\\_%20escolar.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm). Acesso em: 22 jun. 2016.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In.: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997. p. 93-114.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, [s.d.]. p. 19-28.

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

VARELA, Julia. Categorias espaço temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

## Fontes documentais

A DISCIPLINA de Tagore. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Organ Oficial da Inspeccoria da Instruccão, ano II, n. 15, 1926. Arquivo Público Mineiro.

ARDIGO, Roberto. Disciplina e diligencia. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Organ Oficial da Inspeccoria da Instruccão, ano II, n. 16-17, 1926. Arquivo Público Mineiro.

CARVALHO, Arnaldo de. A instruccão no Norte de Minas. *Gazeta do Norte: semanário literário e independente*, ano XVII, n. 966, 1º jun. 1935. Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes.

CASASANTA, Mario. O problema da disciplina. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Orgam Oficial da Inspeção da Instrução, ano VI, n. 53-55, 1931. Arquivo Público Mineiro.

ESCOLA NORMAL Oficial de Montes Claros: sua organização no corrente ano - o problema de educação da mocidade feminina. *Gazeta do Norte*: semanário literário e independente, ano XVII, n. 957, 30 mar. 1935. Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes.

J. DA RUA. Registro social: professores e alunos. Montes Claros. *Gazeta do Norte*: semanário literário e independente. Ano XIX, n. 1038, 19 dez. 1935. Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes.

PELA INSTRUÇÃO: Escola Normal Oficial. *Gazeta do Norte*, ano XVII, n. 918, 16 jun. 1934. Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes.

RAYMUNDO NETTO, José. Na Escola Normal Oficial. *Gazeta do Norte*, ano XVII, n. 926, 18 ago. 1934. Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes.

SANTOS, Lúcio José dos. Pedagogia da obediência. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Orgam Oficial da Inspeção da Instrução, ano II, n. 19, 1926. Arquivo Público Mineiro.

SOUSA, Herculino Pereira de. O meu último relatório. SI 3473. *Inspectores municipais*: relatórios. 6ª secção, 1914. Acervo do Arquivo Público Mineiro.

Recebido em: 07/30/2016

Aprovado em: 08/06/2018