

DA RUA PARA A ESCOLA: A Escolarização de Práticas Corporais Lúdicas da Cultura Urbana de Belo Horizonte (1897/1930)¹

*Tarcísio Mauro Vago**

RESUMO

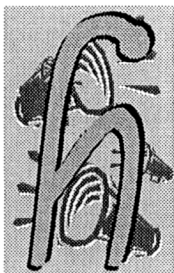
Este texto inicia uma discussão sobre o processo de escolarização das práticas corporais lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras) realizadas por crianças, em Belo Horizonte, entre 1897 e 1930, propondo uma problematização da tensão entre a cultura urbana e a cultura escolar, suas relações, suas aproximações, seus distanciamentos, suas interpenetrações, no interior desse processo.

ABSTRACT

This text initiates a discussion concerning the educational process of the body related practices such as games and toys carried out by children in Belo Horizonte in the period of 1897 to 1930. The main purpose is to establish question so that a confront between popular games and toys and those fulfilled in school can be analyzed in their approaches, their differences and their reciprocal interferences inside the process.²

* Professor de Educação Física do Centro Pedagógico (Escola de 1º Grau) da Universidade Federal de Minas Gerais, doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo.

BELO HORIZONTE: “Emblema da Nação Republicana”



á 100 anos, Belo Horizonte foi planejada e construída com a pretensão de ser o marco de uma ruptura. Ruptura com o antigo, o velho, o tradicional, o caótico, a desordem, a irracionalidade. Ela seria, então, o contra-ponto a um tempo passado, que se queria extinto: seria o moderno, o novo, a vanguarda, a ordem e a racionalidade. Enfim, Belo Horizonte representaria “o marco zero de um novo tempo”, de uma “nova era”, de um “novo padrão civilizatório”: a era da modernidade, produtora das riquezas, das relações de troca, das comunicações e da vida dinâmica (Julião, 1992).

Belo Horizonte foi fundada como se fosse uma “obra capaz de atrair o desenvolvimento e de superar a antiga ordem”. Por isso foi planejada como uma “cidade-vitrine [para] exibir os aspectos da modernização que se acreditava já ser uma realidade no Estado” (Julião, 1992).

A Comissão Construtora da nova Capital preocupou-se com ruas e avenidas largas, garantindo iluminação, circulação do ar e ventilação, de acordo com premissas urbanísticas de higiene coletiva. A influência médico-higienista era flagrante na elaboração da planta (havia, inclusive um médico sanitário na referida Comissão). Os habitantes estariam num “território que não ofere-

ceria obstáculos ao olhar capaz de flagrar quaisquer indícios de ameaça à ordem” (Julião, 1992). Uma estética da visibilidade que transformou o espaço de instituições como hospitais, escolas e prisões. Numa palavra: disciplinarização. E disciplinarização também, talvez principalmente, dos corpos.

Visibilidade radical de todos por todos. Uns vigias dos outros. Vigilância coletiva, “neutralizando os perigos da multidão urbana”. “Cidadãos ‘nus’ no espaço público” (Julião, 1992).

Tal visibilidade não escapou a Carlos Drumond de Andrade, que anos mais tarde sintetiza, poeticamente, as suas marcas sobre a subjetividade e a corporeidade humanas:

“Por que ruas tão largas? / Por que ruas tão retas? Meu passo torto / foi regulado pelos becos tortos / de onde venho. / Não sei andar na vastidão simétrica / Implacável. / Cidade grande é isso? (...) Aqui tudo é exposto / evidente / Cintilante. / Aqui obrigam-me a nascer de novo, desarmado”. (Carlos Drumond de Andrade, Nova Reunião, citado por Grossi, 1984).

Uma nova corporeidade precisava ser construída. A cidade seria ela mesma um lugar dessa construção. Mas, Belo Horizonte não escapou das contradições inerentes à modernização. A análise de tais contradições por Julião é esclarecedora:

“Construída para se tornar símbolo de um esforço emancipatório, a cidade ostentava, justamente, aspectos que negavam a civilidade.

Nas ruas e esquinas planejadas da Capital, a elite belo-horizontina vivenciou essa modernidade que nascia mutilada, repleta de paradoxos, fincada em irrealidades (...). Mas eram experiências que pelo menos se aproximavam dos sonhos da cidade moderna, ao contrário dos 'esquecidos' do progresso, para quem a cidade monumento pouco contou, condenados como estavam à exclusão quase absoluta dos subúrbios" (p. 85).

São essas contradições e antagonismos que constituem e instituem a cultura urbana da cidade de Belo Horizonte. Albano et al. (1985), que tematiza a história da Praça da Liberdade, apresenta esse espaço com uma rica vida pública, onde emergem as contradições da cidade moderna, um "campo de possibilidades" (p. 39). Na poesia de Drumond, Albano também encontra um registro destas contradições:

*"A praça dos namorados
É a praça do poder (...)"*

Grossi (1994) apresenta uma outra contradição que emergia da Praça da Liberdade, mais diretamente relacionada às práticas lúdicas na cultura urbana:

"na própria Praça da Liberdade, a circulação para lazer se fazia segundo critérios classistas, embora não inscritos nas leis da jovem República. A liberdade republicana pode contradizer seu discurso emancipatório, à medida em que não haja efetiva expressão de autonomia" (p. 44)

E novamente Albano recorre a Drumond, para falar dos brinquedos infantis na Praça da Liberdade:

*"Lirismo.
Pelos jardins de Versailles
ingenuidade de velocípedes."*

Brinquedos infantis da elite daquele momento, registre-se.

Mas esses eram pontos, a princípio, apropriados pela elite. E a classe trabalhadora, que lugares ocupava?

Ocupavam, inicialmente, a zona suburbana, a "outra cidade". Nas palavras de Julião, essa outra cidade revela a farsa da modernidade:

"Ali ficou evidente o caráter fantasmagórico de uma modernidade incapaz de suplantar antigas hierarquias e estruturas de dominação; de fazer valer os princípios da igualdade e justiça; de incorporar as classes populares ao universo dos cidadãos e de instituir uma esfera pública real" (p. 124)

No entanto, isso encontrava a resistência das classes populares:

"No seu dia-a-dia, os setores populares desafiaram o poder e insurgiram-se contra sua marginalização. Teceram solidariedade e confrontos, nas ruas, que pareciam abalar as barreiras excludentes da sociedade. Seus gestos recusavam o papel estrito de trabalhadores passivos e reivindicavam um outro lugar na cidade, no qual pudessem emergir



na cena pública. Eram lutas que abriam os horizontes de construção da cidadania, concebida no fluxo da vida cotidiana” (p. 125).

A apropriação dos espaços urbanos da cidade também foi marcada pela distinção de classes, por ambigüidades, paradoxos, hibridismos e distorções. A Capital, ao mesmo tempo em que oferecia espaços atraentes para o convívio público, contraditóriamente, inibia com sua geografia segregacionista e disciplinadora, a interação entre os indivíduos.

Belo Horizonte convivia com a existência de dois universos culturais e duas cidades distintas e opostas: uma, a positiva e moderna, e a outra, a negativa, a dos não cidadãos: é nesse cenário contraditório que vai constituir a primeira cultura urbana da cidade e, também, a sua cultura escolar.

Cultura Escolar de Belo Horizonte: “transformando bárbaros em civilizados”

A construção de Belo Horizonte foi, ela mesma, um projeto pedagógico: tudo nela deveria servir de elemento educativo - a sua monumentalidade, a sua aparência, a sua forma de distribuir e de controlar a população, principalmente a população pobre e de trabalhadores (Faria Filho, 1995a).

Até 1908, já com mais de uma década, a cidade não possuía prédios próprios para as escolas. Existiam somente as escolas isoladas, as primeiras escolas primárias de Belo Horizonte,

organizadas pela própria comunidade, sob controle dos pais, ainda que com alguma subvenção do Estado e até pertencentes a ele. Funcionavam em salas de igrejas, nas casas dos/das professores/as, sendo, pois, precárias em todos os sentidos. Ler, escrever e contar, esse era o seu ensino. Do Mestre que nelas ensinavam eram exigidos como elementos fundamentais de sua competência a capacidade de ensinar e a idoneidade moral. Nesse contexto, a cultura escolar confundia-se com a cultura da população e o conhecimento escolarizado era o conhecimento do Mestre, o seu saber e nada mais. Os alunos, assim, aprenderiam o que o mestre sabia.

Tais escolas eram criticadas pelos intelectuais e políticos republicanos pela sua inoperância, pela sua precariedade, pela ignorância dos mestres e pela falta de controle do Estado sobre as mesmas, conforme registra o autor.

Mas, Belo Horizonte não escapou da crise republicana, o que ocorria num contexto de crise na lavoura cafeeira que agravava sobremaneira a situação. Era necessário, então, repensar a República. É aí, então, que a educação escolar foi convocada a prestar seus serviços.

João Pinheiro acaba chegando ao governo em 1906 e, com ele, no mesmo ano, o ensino primário é amplamente reformado e entre os pontos importantes desta reforma, destacam-se: maior controle dos professores pelos inspetores escolares; introdução de disciplinas ligadas à agricultura; modificações na formação dos professores e aquela que seria a grande novidade - a construção de espaços próprios para a educação escolar, os grupos escolares.

A construção dos lugares próprios para a escola e de sua cultura guardam profunda intimidade com a construção física e simbólica da cidade e com a reformulação possível da república:

“é impossível pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública Belorizontina daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes, notadamente os mais pobres.” (Faria Filho, 1995a, p.9)

Opera-se, então, uma mudança que se constitui, na verdade, num divisor de águas em relação às escolas isoladas existentes até aquele momento: passa-se a cobrar das escolas públicas da Capital, a partir dos grupos escolares - e também das próprias escolas isoladas - que atuem no sentido de uma mudança de sensibilidade, de linguagem, de comportamentos, de costumes e mesmo de projetos e de perspectivas pessoais das populações mais pobres, a começar pelas crianças, já que *“a cultura das populações pobres não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola realizar esta transformação”*. (Faria Filho, 1995a, p. 10)

O sistema público de educação primária em Belo Horizonte passa por um profundo processo de racionalização que atingiu tanto a definição, a divisão e o controle dos espaços e dos tempos escolares, quanto os processos e os métodos de ensino, impondo, com isso, normas disciplinares sobre os professores

e, notadamente, sobre os alunos. Essa racionalização não pretendia diminuir a abrangência da educação - ou seja, resumi-la à instruir o aluno na leitura, na escrita e nas contas - mas, ao contrário, visava dar conta de suas tarefas cada vez mais amplas e complexas. *“A escola se racionalizava justamente porque tinha como finalidade última racionalizar o conjunto do social”*, afirma Faria Filho (1995b, p. 96).

Da Rua para a Escola: indicações iniciais para o estudo da escolarização de práticas corporais lúdicas em Belo Horizonte

Na constituição da cultura urbana de Belo Horizonte, qual o lugar, o tempo e o conteúdo das práticas corporais lúdicas, especialmente aquelas realizadas por meninos e por meninas? Como a infância se apropriava dos espaços urbanos da cidade para tais práticas?

Em que medida a cultura escolar incorporou, ou não, essas práticas realizadas nas ruas, praças e avenidas da cidade de Belo Horizonte, na primeira república?

Uma indicação inicial refere-se aos primeiros moradores de Belo Horizonte. Obviamente, vieram de outros lugares: de Ouro Preto (principalmente os funcionários públicos), de outras cidades (operários) e mesmo de outros países (neste caso estão os imigrantes, notadamente os italianos, que também atuaram como mão-de-obra na construção da cidade). Certamente que em sua

bagagem também traziam as práticas lúdicas próprias de suas origens. A contribuição de cada um destes participantes da constituição da cultura belo-horizontina e, em especial, das práticas lúdicas - de jogos, brinquedos e brincadeiras -, é, já, um objeto de pesquisa significativo que tentaremos investigar.

Preliminarmente, (e esta é uma segunda indicação para o trabalho de pesquisa) é de se supor que as crianças filhas das elites tinham à sua disposição a zona urbana, com os espaços nobres da cidade - o Parque Municipal e a Praça da Liberdade, por exemplo - para se divertirem com seus brinquedos e sua brincadeiras.

Às crianças oriundas dos setores populares parece ter restado o caos, a desordem e a miséria da zona suburbana, com suas ruas e cafuas. Estavam elas irremediavelmente condenadas à exclusão absoluta dos subúrbios?

Será necessário discutir se houve a apropriação dos espaços desta zona suburbana, pelas crianças que ali moravam, para realizar suas práticas lúdicas.

Uma cidade cindida em duas, com dois universos culturais distintos, certamente apresenta também distinções quanto à realização de práticas culturais lúdicas das crianças desses dois universos. Cabe, então, investigar tais distinções para tentar saber, por exemplo, de que brincavam as crianças das elites e de que brincavam as crianças dos setores populares e, ainda que não brincassem juntas, se havia algo de comum nestas brincadeiras.

Essas questões ganham maior importância ao serem articuladas com a constituição da cultura escolar em Belo Horizonte.

É de se imaginar que nas escolas isoladas, que o autor nos apresenta como que reduzidas à instrução dos alunos (ler, escrever e contar), e que funcionavam em salões de igrejas e nas casas do/da professor/a, as práticas culturais lúdicas - o brinquedo, as brincadeiras e os jogos - não eram consideradas e, portanto, a elas não se reservava espaço e tempo.

No entanto, há indicações de que nos espaços e nos tempos da cidade - em sua cultura urbana - essas práticas se realizavam. Tais indicações aparecem em diferentes documentos recolhidos e analisados por Faria Filho (1995b, tese de Doutorado em elaboração), - relatórios de inspetores, cartas de Diretoras de Grupo, entre outros - e que aqui vamos aproveitar para abrir o debate sobre o tema deste Projeto. Vejamos.

Num destes documentos, a Diretora do 3º Grupo da capital (já estamos aqui no momento seguinte às escolas isoladas), comentando sobre a disciplina de Educação Moral e Cívica, faz a seguinte observação:

“no bairro em que está situado este grupo as crianças são criadas livremente na rua, sendo pois com grande esforço que se consegue boa disciplina, porque não estão acostumadas à sujeição e à obediência”. (p. 113)

Nessa “livre criação” na rua, provavelmente, havia lugar para as práticas lúdicas das crianças.

Também um Inspetor de escolas - Lúcio Brandão - em 1911, registra fugas das crianças dos grupos escolares e o que passavam a fazer por suas cercanias:

“os pátios estão em aberto, de modo que os alunos (...) quando (...) obtêm licença para alguma necessidade fisiológica, fogem para casa ou ficam de brinquedo pelos arredores (...).” (Lúcio Brandão, Inspetor de Escolas, sobre as escolas agrupadas do Barro Preto, p. 126)

Faria Filho observa, ele próprio, ao discutir a organização dos tempos escolares, que as escolas não conseguiram, logo após sua construção e início de funcionamento, impor um horário rigoroso às crianças que as impedisse de realizar suas práticas lúdicas na cidade:

“Percorrendo os relatórios dos inspetores e (...) das diretoras, pudemos ver que a escola, até então, não era uma instituição cujo horário podia se impor a outras atividades das crianças. Elas tinham que trabalhar, levar ‘almoço’ para os pais, ficavam brincando pelas ruas...” (1995b, p. 140)

É de se perguntar, aqui: quais os brinquedos das crianças nos arredores dos grupos? De que essas crianças brincavam pelas ruas? Enfim, quais eram as suas práticas culturais lúdicas? Resgatar tais práticas e discutir em que medida foram ou não escolarizadas é um dos objetivos deste Projeto.

E no processo de racionalização das escolas, que resultou na constitui-

ção da cultura escolar em Belo Horizonte, com a construção de lugares próprios para as escolas e na reorganização de todo o trabalho docente, bem como na instauração de uma nova ordem escolar, havia lugar e tempo para as práticas culturais lúdicas das crianças? As possíveis práticas lúdicas vividas na rua atravessaram o portão dos grupos escolares e foram escolarizadas? Se sim, com qual significado?

Os novos prédios escolares previam a constituição de uma cultura escolar “afastada da casa e separada da rua”, como escreve Faria Filho. E nesse sentido, era imperioso que se levantassem os muros e se construíssem os pátios das escolas:

“o muro configuraria, simbólica e materialmente, a delimitação de um espaço próprio, apartado da rua e que se auto-instituiu como significativo. (...) [O pátio escolar constitui-se como] um espaço de transição, inexistente nas escolas isoladas, que permitia, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos saíssem da rua, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica (...). O pátio escolar (...) significava a ‘passagem’ de uma ordem a outra, de uma cultura a outra” (1995b, p. 123).

Ora, então, temos, de um lado, o registro da Diretora do 3º Grupo dando conta que os meninos eram criados “livremente pelas ruas”, o do inspetor indicando que, após fugirem dos grupos, os meninos ficavam “de brinquedo pelos [seus] arredores”, e o de Faria Filho,

anotando que, entre as atividades da criança durante o dia, estava a de ficar “brincando pelas ruas”.

E de outro lado, temos uma preocupação de que a cultura escolar fosse constituída “separada da rua”, com espaços e tempos próprios que conseguissem com que os meninos “saissem das ruas, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica”.

Preliminarmente, pode-se supor que o que as crianças faziam na rua - destacadamente aqui as suas brincadeiras - não estaria interessando à escola, bem ao contrário. O que os relatos indicam até aqui é que a escola - como mostram a preocupação da diretora e a do inspetor - enxergava a rua, ao menos no que se refere às crianças, como um lugar de práticas maléficas e sem significado para as mesmas. Por isso, era preciso afastá-las de lá. Isso pode significar também que a escola queria separá-las daquilo que lá faziam - aí incluindo suas práticas lúdicas. Essas práticas lúdicas das crianças nas ruas, a princípio, parecem não interessar à cultura escolar. O muro e o seu próprio pátio podem sinalizar isso também. A ‘passagem’ da rua para a escola, de uma ordem à outra, sem considerar as práticas lúdicas que as crianças realizavam na rua.

Um outro indicador dessa ‘passagem’ é o fato de que na arquitetura da nova ordem escolar racionalizada, estava prevista pelo engenheiro responsável a construção de “galpões para os exercícios físicos” (Documento Oficial, colhido e citado por Faria Filho, 1995b, p. 121). O tempo escolar, da mesma forma, também inclui a realização de exercícios físicos.

Espaço e tempo reservados aos exercícios físicos. É de se questionar, então: que exercícios físicos eram esses? Qual a sua procedência e que significados assumiam na cultura escolar que se constituía? Que relação guardavam com as brincadeiras que as crianças realizavam nas ruas?

Retomemos a discussão sobre os pátios escolares. Se, por um lado, ele funcionava como ‘passagem’ de uma ordem (a rua) à outra (a escola), por outro, ele também era apropriado pelos meninos para as suas práticas lúdicas. Sinal de que eles, então, levavam tais práticas para a escola. Isso pode ser inicialmente demonstrado a partir de uma atitude da diretora do 1º Grupo da Capital que, segundo relato citado por Faria Filho (1995b, p. 126) buscava “*alternativas ‘esportivas’ para substituir, para os meninos, ao jogo de futebol*” que realizavam na parte do pátio a eles reservada na escola.

Onde esses meninos aprenderam o jogo de futebol? Talvez eles tenham aprendido enquanto eram “criados livremente pelas ruas”, ou quando “ficavam de brinquedo pelos arredores da escola”, como relataram uma diretora e um inspetor. As “alternativas esportivas” a este jogo seriam, como queria a diretora, o boliche e o criquet.

Já para o pátio reservado às meninas, ela relata:

“Pretendo, logo que seja nivelado ou calçado o pátio de recreio das meninas, instalar aí, igualmente, alguns jogos que as obriguem ao exercício físico, a par da distração do espírito tão

necessária nessa idade". (Diretora do 1º Grupo em 1915; documento recolhido e citado por Faria Filho, 1995b, p. 126)

Algumas considerações iniciais já podem ser feitas a partir destes dados. Aparecem neste relato algumas questões de interesse. Uma delas refere-se às relações de gênero estabelecidas na escola, no fato de termos o pátio de recreio dividido por um muro impedindo o recreio coletivo de meninos e meninas, conforme registra Faria Filho (1995b). Logo, entre tantas outras práticas, também as práticas culturais lúdicas entre meninos e meninas eram completamente impedidas no interior da cultura escolar que se constituía então. As relações de gênero também podem ser debatidas a partir da cultura urbana: afinal, quem ficava brincando pelas ruas, meninos ou meninas, ou ambos? Na rua, as brincadeiras eram comuns a ambos, ou se tinha as brincadeiras próprias dos meninos e as brincadeiras próprias das meninas?

Uma outra consideração diz respeito ao tratamento dado pela diretora à prática lúdica do futebol dos meninos. Ao se preocupar em encontrar "alternativas esportivas" ao jogo de futebol (indicando o boliche e o críquet), o que ela está afirmando é, em primeiro lugar, que o futebol não é uma prática que se possa considerar "esportiva". Em segundo lugar, não se pode admiti-lo na cultura escolar porque ele estaria vindo da rua (que, afinal, causa malefícios às crianças).

Pode-se também fazer uma consideração quanto às origens destas três

práticas em questão. Enquanto o futebol era (e é) uma prática que, originalmente elitizada, vai se popularizando e se constituindo num fenômeno esportivo de massas, o boliche e o críquet permaneceram, ao menos no Brasil, como prática de uma elite. Ora, então, o que a cultura escolar, por meio da diretora, está a indicar é que uma prática popular e urbana - aqui o futebol - não teria lugar na cultura escolar racionalizada e disciplinada que se pretendia formadora de novos cidadãos.

E, ainda, quanto ao significado que a diretora dá às práticas de jogos na escola, é possível fazer uma consideração: segundo ela, o jogo é uma "distração do espírito tão necessária nessa idade". Tal significado reforça aquele já registrado em que as práticas lúdicas aparecem na escola como "repouso da mente". Ou seja, repousar nos jogos para voltar à carga nas demais disciplinas.

No entanto, o que talvez seja mais significativo a ser anotado a partir deste relato, é o fato mencionado há pouco de que o mesmo pátio da 'passagem', da disciplina, da separação entre meninos e meninas, era o pátio em que os meninos realizavam suas práticas lúdicas, numa apropriação a seu modo deste espaço escolar.

O jogo de futebol pelos meninos constitui-se, então, numa apropriação não-autorizada do espaço escolar e é esse fato que o torna significativo. Além de ser exemplo de uma prática lúdica da cultura urbana atravessando o portão da escola. Duplamente significativo, portanto.

Parece, então, que muito se tem a pesquisar e a discutir a partir das rela-



ções entre a cultura escolar - com o tempo e o espaço para os exercícios físicos organizados para as crianças e, ainda, com o pátio e seus múltiplos significados - e a cultura urbana - onde as crianças realizavam suas práticas lúdicas - como o futebol, no exemplo aqui tratado, além de outras práticas.

Esse é o contexto, ou o cenário, em que se pretende problematizar e debater justamente uma possível tensão que se estabelece entre o urbano e o escolar, suas relações, suas aproximações, seus distanciamentos, suas interpenetrações, naquilo que diz respeito às práticas culturais lúdicas.

Notas

¹ Este texto é uma síntese do Projeto de Pesquisa que apresentei à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em outubro de 1995, para seleção ao seu programa de Pós-Graduação (nível de doutoramento).

² Agradeço à Professora Maria Aparecida de Souza Gerken, de UFMG, pela colaboração.

Bibliografia

ALBANO, Celina, [et.al]. *A Cidade na Praça: Poder, Memória, Liberdade*. Trabalho apresentado no VIII Encontro anual da ANPOCS, São Paulo, Águas de São Pedro, outubro, 1984.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro : Guanabara, 2.ed., 1981.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Conhecimento e Cultura na Escola: uma abordagem histórica*. Texto apresentado no Seminário Múltiplos Olhares sobre a Formação Humana, Belo Horizonte, 1995a (mimeo.).

_____. *Cultura Urbana e Cultura Escolar em Belo Horizonte - 1897/1920*. 1995b (mimeo.).

GROSSI, Yonne. *Imaginário Social na Formação Urbana Brasileira (Séculos XIX e XX)*. In: *Varia História*, N° 12, Belo Horizonte, UFMG (FAFICH), dezembro de 1993, pp. 30-46.

JULIÃO, Letícia. *Belo Horizonte: Itinerários da Cidade Moderna (1891 - 1920)*. Belo Horizonte (MG), UFMG, 1992, 200p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Universidade Federal de Minas Gerais, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos à Marcha, Meninas à sombra: a história da Educação Física em Belo Horizonte - 1897/1994*. Campinas (SP), UNICAMP, Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Campinas, 1994.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Das Escrituras à Escola Pública: a Educação Física nas Séries Iniciais do 1º Grau*. Belo Horizonte (MG), UFMG, 1993, 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.