

## **A cidade como programa: Escola pública e vida urbana na capital da Velha República**

André Luiz Paulilo\*

---

### **Resumo:**

O artigo discute a relação entre escola e cidade na capital do Brasil nos anos 20 e 30. Tem por objetivo trazer elementos para identificar as mudanças ocorridas nos programas escolares com a assunção geral e vertiginosa do urbano. O estudo caracteriza aspectos das estratégias de administração da educação pública desenvolvidas na cidade do Rio de Janeiro para a consolidação de instrumentos de intervenção social. Visando seu propósito educativo, os programas escolares produziram representações positivas da cidade e da vida urbana, colocando a educação como eixo do progresso. Procura-se analisar a inserção dos temas urbanos nos programas escolares com vista a apontar o lugar da escola na cidade.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de educação; Reforma educacional; Escolarização 1922-1935; História cultural da educação; Urbanização.

---

### **Abstract:**

The article is about the relation between school and city in Brazil capital in the 20-30's. Its objective is to present elements in order to attempt to identify the changes in the scholars programs that followed the generic and vertiginous assumption of urbanity. The study characterizes aspects of the administrative strategies for public education developed in the city of Rio de Janeiro to consolidate instruments of social intervention. Taking into consideration its educational purpose, the scholar programs produced positive representations of the city and its urban life, situating education as the axis of progress. We seek to analyse the insertion of the urban themes in scholars programs with a view to indicate the place of school in city.

**Keywords:** Public policies of education; Education reform; Schooling 1922-1935; Cultural history of education; Urbanization.

---

\* Doutor em Educação e professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: paulilo@unicamp.br.

Em meados de 1927, a remodelação da cidade do Rio de Janeiro voltou a reunir esforços. O prefeito Antônio Prado Jr. (1926-1930) procurou convencer os cariocas da necessidade de um novo programa geral de remodelação da capital do país. Convidou o urbanista francês Alfred Agache para a tarefa, encarregando-o de uma série de conferências sobre o desenvolvimento das cidades. Em cinco conferências, Agache (1930) esclareceu o que se entendia por urbanismo, como se elabora o plano diretor de uma cidade e das questões técnicas que envolviam. Justificou o desejo da Prefeitura de fazer levantar uma planta diretriz de extensão, de remodelação e de embelezamento do Distrito Federal.

A iniciativa sucedeu as reformas urbanas realizadas na capital da República para as comemorações do primeiro centenário da independência do país. Entre 1920 e 1922, Carlos Sampaio empreendeu várias obras de embelezamento, executou trabalhos de saneamento da cidade e mandou arrasar o morro do Castelo, coroando duas décadas de grandes transformações promovidas por prefeitos engenheiros. Desde as obras empreendidas pelo prefeito Pereira Passos até o programa de obras de Carlos Sampaio surgiram bairros, serviços e túneis. A abertura de novas avenidas e alargamento das já existentes, a criação de linhas de transporte e o asfaltamento de ruas melhoraram a circulação na cidade. A Agache (1930) parecia ser preciso disciplinar esse crescimento da cidade, perceber-lhe as tendências e, sobretudo, prever-lhe uma organização.

Nesses anos, a cidade, e sua urbanização, não só provocou gestos de realocação de espaços, de intervenção e planejamento por parte das autoridades públicas, também se impôs como lugar de disseminação de formas de ser e de estar (LEFEBVRE, 2001). Para o período que vai de 1906 a 1930, uma série de estudos denunciam as formas de depreciação da vida durante o adensamento da cidade do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 1981; BENCHIMOL, 1992; KESSEL, 2001; SEVCENKO, 2003; SILVA, 2009). Naquele momento, a marginalização que as práticas de segregação espacial provocaram ou a precariedade das moradias da população operária, a miséria, os surtos epidêmicos e a criminalidade iam refazendo a vida

cotidiana na capital do país. Assim, outra dimensão da análise das transformações da cidade do Rio de Janeiro de então é tratar dos atributos que a comprometiam com a vida social.

Pretendo fazer essa análise aqui do ponto de vista dos registros escolares acerca da cidade. Principalmente os programas do ensino primário da capital trazem indícios das relações que as práticas escolares mantinham com a cidade. A elaboração na escola de um saber sobre e para a cidade foi a primeira pista que segui. Também os pronunciamentos das autoridades educacionais se mostraram úteis aos propósitos deste estudo. Informaram a respeito da disposição que havia em fazer da escola uma agência do processo de aformoseamento urbano. No entanto, mais que entender o papel dos educadores nesse processo, interessou-me tratar da forma como a cidade esteve presente na vida escolar.

### **A historiografia da educação e o aformoseamento urbano do Rio de Janeiro**

A atuação de educadores no processo de remodelação urbana na capital federal nos anos 1920 e 1930 é o principal aspecto dos estudos sobre a escola nova que colocam em foco a cidade. Na obra *A reinvenção da cidade e da multidão*, Carlos Monarcha (1989) propõe uma compreensão das forças sociais e políticas mobilizadas na reconstrução do sistema público de ensino do país a partir das representações da vida urbana e moderna que então se consagraram. Também a série de estudos que Clarice Nunes (1993, 1994, 1996, 2000) publicou acerca da educação escolar dos anos 1910 até 1935 mostram um conjunto de realizações empreendidas pelos educadores para ordenar simbolicamente a cidade. Às preocupações com a abordagem das relações que os educadores mantiveram com o aformoseamento urbano da cidade do Rio somam-se ainda as contribuições de Michael Conniff (2005) e de José Sooma Silva (2004, 2008, 2009). De perspectivas muito variadas, o conjunto dessas investigações tem afirmado a relevância de pensar a capacidade da escola contribuir com a reforma urbana e a promoção da

reforma social para o credenciamento do saber profissional dos educadores entre 1910 e 1935.

Ao estudar a política feita na cidade do Rio de Janeiro, Conniff (2005, p. 161-162) abordou a ação de Anísio Teixeira na administração Pedro Ernesto sublinhando que sua decisão de construir novas escolas integrou o Plano Regulador da Prefeitura. Conforme afirma Conniff (2005, p. 161), os critérios de localização do Plano eram destinados a dar condições de melhoria social e econômica aos pobres. Em meio à política da capital, o programa educacional de Anísio obteve um considerável sucesso no conjunto de medidas populistas de Pedro Ernesto. A construção de 28 novas escolas, capazes de atender cerca de mil alunos cada uma, somou-se à construção de cinco hospitais e à criação do Instituto de Assistência Social e do Serviço de Obras Sociais. O fortalecimento dos serviços sociais e das suas equipes seguiu a direção reformista dos anos 1920 trazendo uma nítida vantagem para as populações urbanas pobres. Da perspectiva que Conniff (2005, p. 164) considerou o empreendimento, optou-se pela realização de um programa social para tratar da pobreza urbana em vez da imposição de novo planejamento físico da cidade.

Na interpretação de Carlos Monarcha, as capitais onde atuaram Anísio, Azevedo e Lourenço Filho foram os palcos de uma modernidade capitalista em que se deu a desmobilização das forças populares pela burguesia. A indistinção que Monarcha faz dessas cidades generaliza na sua análise do escolanovismo um modelo de cidade voltada para a fábrica e para o trabalho e dificulta a identificação do que seria próprio ao Rio. Entretanto, sua compreensão da memória construída pelos educadores liberais mostra que a cidade configurava-lhes o espaço por excelência da transformação. Valendo-se das explicações de Bresciani (1985), Monarcha (1989, p. 134-135) argumenta que os chamados pioneiros da escola nova consolidaram para si uma representação de sujeitos de conhecimento, considerando-os necessários para a observação e a avaliação sistemática daquilo que passava a ser designado como realidade social. Nesse sentido, também os educadores contribuíram para definir o pobre como figura

privilegiada de diversas estratégias disciplinadoras. Como a medicina (LUZ, 1982; RAGO, 1985; CUNHA, 1986), a fábrica (DECCA, 1984; BRESCIANI, 1985), o judiciário e a polícia (CHALHOUN, 1986; BRETAS, 1997), a educação reúne para o período uma competente historiografia dos dispositivos de controle, ordenação, regulação e produção do cotidiano das populações pobres (CARVALHO, 1988; 1989).

Clarice Nunes (1996, p. 156) insiste na ideia oposta. Para ela, não só na cidade carioca prevaleceram valores e práticas que não tinham na lógica de mercado seu princípio organizador, como o Rio de Janeiro parecia resistir às mudanças. Nunes concorda que os educadores contribuíram para construir uma política de controle e ordenação desdobrada no cotidiano da cidade. No entanto, percebe-lhes as dificuldades para elaborarem normas preventivas e corretivas na tensa aproximação da escola com as ruas. Atenta aos problemas de habitação, da saúde, da violência e das relações sociais hierarquizadas da cidade do Rio de Janeiro, Nunes (1992; 1996) salienta as peculiaridades da práxis urbana carioca como enigma para seus educadores. Entendida como sinônimo de desordem e miséria, ela estava no fundo das inquietações das autoridades do ensino com relação “à necessidade de se auto-reproduzir e de realizar as composições exigidas pela manutenção do poder na capital republicana” (NUNES, 1996, p. 219). Assim, Clarice Nunes (1993, 1994, 1996, 2000) reiterou em diversas de suas análises que o estudo da escola pública carioca no início do século XX necessitava de um acompanhamento crítico das imagens elaboradas sobre a cidade.

Um acompanhamento deste tipo tem sido desenvolvido por José Sooma Silva (2004, 2008, 2009) em uma série de estudos sobre as relações que as reformas educacionais mantiveram com os esforços de planificação urbana na capital da Velha República. Seus resultados de pesquisa enfatizam o repertório de estratégias empregadas tanto para tornar a cidade um espaço educativo quanto para fazer da escola um dispositivo para incutir na população uma cultura da urbanidade. Vem interessando-lhe mostrar as iniciativas organizadas para proteger a comunidade escolar dos perigos e tentações do modo de vida urbano e os investimentos que alçaram a

educação primária à modalidade de intervenção social. Nesse sentido, José Sooma (2009) mostra que nas escolas públicas da capital federal se procurou, sobretudo, inventar uma tradição de urbanidade, moderna e civilizada, para a cidade.

A varredura de fontes que resultou dessa série de investigações deixa ver outro aspecto significativo do empreendimento de análise dos programas educacionais dos anos 1920 e 1930. De muitos modos, a capacidade do ensino fazer proliferar instrumentos capazes de interferir num espaço urbano que, segundo Nunes (1996, p. 156), “estabeleceu com a modernidade uma relação peculiar a partir da condição de capital política, da ambição do cosmopolitismo e da convicção de que o discurso da cidade era um discurso metonímico para todo o país”, dependeu da interiorização da cidade pela escola. Dessa perspectiva, foi possível observar nos estudos que tratam das interfaces entre a vida urbana e escolar na cidade carioca que as representações do espaço urbano na escola também são uma questão de pesquisa.

Para fornecer instrução e educação nos anos 20 e 30 na cidade havia a necessidade de controlar as taxas de evasão, ganhar-lhe as crianças. O trunfo político disso para o programa administrativo de Pedro Ernesto foi avaliado por Conniff (2005, p. 161), que entendeu ter sido a qualidade da educação pública um fator desse controle. Anísio flexibilizou o currículo visando torná-lo relevante para todos os níveis sociais e conseguindo que a escola assumisse uma responsabilidade mais ampla pelos pobres. Também a ação estatal no controle epidemiológico privilegiou a escola como instrumento de uma política ampla, contínua e coletiva. Conforme afirmou Clarice Nunes (2000, p. 388), a ação escolar no resguardo e restabelecimento da saúde da população urbana pobre deu resultados muito concretos. Nesse mesmo sentido, não só o discurso médico, mas o próprio ideário regenerador da época encontrou soluções de funcionamento na escola. Segundo Monarcha (1989, p. 135), a escola de então procurou elevar as populações de trabalhadores à altura da missão que o século XX lhes reservara: superar os arcaísmos e os conservantismos de qualquer espécie por meio da consciência

das bases científicas e da significação do trabalho e do aperfeiçoamento da técnica. Por outro lado, a própria escola se tornou um acontecimento urbano ao organizar demonstrações públicas de exercícios físicos e de celebrações cívicas, passeios, visitas e excursões. Na forma como a escola carioca buscou ensinar os diferentes modos de praticar a cidade, Sooma Silva (2009, p. 183) identificou o efeito cênico de uma série de investimentos que consolidava representações do espaço escolar dentro do ambiente urbano. Como sugerem as suas reflexões, a modalidade de intervenção social que a escola consolidou assim se mostrou capaz de contribuir para a organização e disciplina do cotidiano da cidade.

Lidar com as vicissitudes da pobreza, a precariedade das condições de saúde e habitação da cidade e os arcaísmos e conservantismos dos costumes populares na escola foi mais que explicitar o presente, foi exorcizar o passado e imaginar o futuro. Entre a impregnação da cultura urbana no espaço escolar e as respostas que a escola gerou aos desafios que isso lhe impôs, a historiografia da educação vem chamando a atenção para os problemas cruciais do trato do corpo, do uso do tempo e do espaço e do convívio social. Sobretudo, compreende-se que as medidas diversas de controle e organização das crianças e das instituições educativas denunciam a preocupação disciplinar, o programa civilizador e o vigor dramatúrgico do aparelho escolar da capital, mas não vencem completamente as resistências e permanências características da história e da vocação da cidade. Conforme sugerem os estudos de Sooma Silva e Monarcha e afirma Clarice Nunes (1994, p. 185), a escola no período foi incapaz de levar as crianças a interiorizar e transferir para a vida cotidiana os hábitos e atitudes que procurava ensinar. Concordam que a impediam de fazê-lo o ambiente malsão, a marginalização e a acentuada pobreza e miséria que a urbanização da capital federal impôs a boa parte da população, mas também a heterogeneidade dos valores que organizavam as práticas de sociabilidade cultivadas na cidade.

### **A cidade como contraface do real nos programas escolares**

A questão de compreender os “progressos e melhoramentos realizados ultimamente” na cidade aparece com insistência nos programas escolares da capital na última década do período que ficou conhecido como da República Velha. Era previsto tratar da utilidade dos serviços públicos do Distrito Federal, dos meios de transporte e comunicação e dos programas de prevenção da saúde. Igualmente, a história, a geografia e a função político-administrativa do Rio de Janeiro fizeram parte das recomendações de ensino desses programas. Os pontos da matéria sobre as características da vida urbana acentuavam os costumes e os aspectos cotidianos do trânsito, do trabalho e da participação política na cidade. À época, os programas de ensino das escolas da capital contribuíram para difundir o conjunto de práticas que faziam da cidade um signo da modernidade. As autoridades educacionais do Distrito Federal, por suas formas de conceber as finalidades e dispor dos espaços escolares, então assumiram a escola como um elemento de educação social capaz de apresentar com nitidez os fundamentos de uma nova sociedade urbana, cuja base seria a equidade, a prosperidade e a solidariedade.

O trajeto de casa para a escola, o estudo do quarteirão e do bairro e a compreensão do papel do Distrito Federal dentro do Brasil foram tanto vistos como motivo de exercícios orais de linguagem como considerados matéria de observação. Segundo os *Programmas de Ensino para as Escolas Primarias Diurnas*, de 1923, a identificação do distrito escolar, do bairro e da cidade e o percurso deviam ser parte dos exercícios orais e escritos de pequenas frases no início da escolaridade. Já no 2º ano as orientações de Geografia e História compreendiam a observação da “situação da escola na rua e da rua no bairro”, dos “meios de transporte da cidade” e dos “progressos e melhoramentos realizados ultimamente” (DISTRITO FEDERAL, 1923, p. 354). A partir do 3º ano escolar, as referências à cidade constarão das instruções cívicas dos programas de 1923: “os serviços de calçamento, iluminação, arborização e limpeza das ruas e praças, saúde pública, instrução



pública, policiamento, correios e telégrafos”. Além dos serviços públicos, importou sublinhar os principais monumentos e edifícios públicos da cidade e a organização política do Distrito Federal.

Em 1926 e 1929, os programas para as escolas primárias mantêm o princípio de que a observação direta do meio imediato cria condições para o estudo da cidade. Assim, inicialmente eram indicadas palestras com o aluno acerca do lugar onde mora, o caminho que percorria para ir à escola, nome das ruas por onde passava, os meios de transporte e as profissões locais. Dessa vez, no entanto, a representação e desenho no tabuleiro de areia da situação da escola nos arredores, as excursões escolares e filmes e a modelagem em barro ou gesso indicavam as estratégias de registro das observações (DISTRITO FEDERAL, 1926). Posteriormente, as noções históricas sobre a cidade, a ideia geral do seu progresso, melhoramentos e serviços e a compreensão da organização política do Distrito Federal completavam a série de considerações sobre o Rio de Janeiro que os programas escolares recomendavam. No conjunto, essas instruções eram tarefas que se repartiam pelo ensino da Geografia, da História, da Educação Moral e Cívica e da Educação Social.

Outros aspectos da vida na cidade podem ser observados nas orientações de educação higiênica. Sob a rubrica Lições de Cousas, os programas escolares de 1923 incluíam temas ligados à utilidade e uso da água em casa, à higiene pessoal e à profilaxia das epidemias e endemias na cidade. Em 1926, um novo padrão de preocupações se estabelece junto às orientações acerca da Higiene e das Ciências Físicas e Naturais. O asseio das habitações e as condições sanitárias da capital apareceram com maiores detalhes e considerou-se falar da vida na rua e das condições de trabalho na cidade. Há recomendações para o professor tratar da coleta de lixo e do combate às pragas das habitações, da infra-estrutura de captação, canalização e distribuição da água na capital e, também, da necessidade da pavimentação das ruas, dos perigos do tráfego em vias públicas e de brincar na rua. Solicitava-se explicar a maneira correta e segura de andar por elas e atravessá-las. Igualmente, os inconvenientes de ocupações exaustivas

e das condições insalubres de trabalho e os meios de proteger os operários disso tudo eram sublinhados nos programas em 1926. Os *Programas para os Jardins da Infância e para as Escolas Primárias*, de 1929, mantiveram esses temas, mas os enquadraram como Educação Higiênica. Então as práticas sanitárias domésticas, os hábitos de higiene pessoal, os serviços de saneamento e profilaxia da cidade voltam a importar. Somada ao estudo das moléstias contagiosas, acentua-se a preocupação com a febre amarela e a varíola e com as campanhas de vacinação. O alcoolismo também preocupou. No quarto ano, constava do programa de educação higiênica a orientação de ensinar sobre os malefícios do alcoolismo para o indivíduo, para a família e para a sociedade (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 64).

Há também referências aos modos e atitudes de sociabilidade nos programas escolares publicados na década de 20 do século passado. Além das características urbanas, das localizações e da organização dos fluxos de deslocamento e da utilidade dos serviços que as orientações para o ensino da História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Educação Social e Educação Higiênica deixam perceber, a atenção à educação dos costumes foi especialmente significativa. Os hábitos de cortesia e respeito, o domínio de si mesmo, a polidez, a limpeza e a ordem preocupavam tanto quanto a compreensão do funcionamento da cidade. De acordo com Cynthia Greive Veiga (2000, p. 399), exprimiam particularidades do urbano que precisavam ganhar visibilidade nos diferentes grupos de convívio da cidade. Nesse sentido, os programas escolares foram um expediente das autoridades educacionais para vincular à cidade palavras como bons costumes, civilidade e educação. O objetivo de concretizar as concepções sanitaristas e fazer da cidade um local de deslocamento, de trabalho, mas também de comunhão cívica e fraternidade, a partir da escola, envolveu conteúdos de ensino a práticas, valores e atitudes. Sobretudo, a forma como a cidade aparece nos programas escolares da capital em 1926 e 1929 atesta que a escola alçou a cidadania e a civilidade à condição de valores urbanos.

Tentar encontrar o lugar que a cidade ocupou nos programas de ensino das escolas públicas da capital federal ajuda a chamar a atenção para a sua

importância como objeto de condensação simbólica. Conforme entendeu Clarice Nunes (1996, p. 156), a convicção de que para aqueles que atuavam no Distrito Federal o discurso acerca da cidade era um discurso metonímico para todo o país redefiniu as ações de diversos intelectuais e profissionais num espaço urbano comprometido com a modernidade. Mais tarde, os estudos de Gomes (1999), Veiga (2000) e Silva (2009) sobre os projetos estético-políticos e educacionais confirmariam a pertinência desse tipo de análise para a compreensão das estratégias de consolidação dos projetos de modernidade. Como parte das respostas que as autoridades escolares geraram aos desafios do empreendimento, os programas de ensino não só foram meios de instituir uma representação da cidade como também um eixo de articulação da escola com o moderno. Do ponto de vista dessas autoridades, a questão, portanto, era de promover através da escola as concepções sanitaristas e planejadas para a cidade e para a sociedade. Daí a insistência dos programas escolares da capital no ensino dos progressos e melhoramentos então realizados na cidade, das práticas higiênicas e do funcionamento dos serviços públicos e das instituições políticas da sede do governo republicano.

### **Entre as ruas da cidade e a escola, os pronunciamentos das autoridades educacionais**

As observações feitas sobre a vida urbana da capital por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo quando dirigiram a instrução pública da cidade reconduzem a atenção para a especificidade do ambiente em que a escola carioca então atuava. A importância e o papel da rede escolar e da instrução pública se acomodam com a recusa moralizante dos problemas decorrentes da miséria, da falta de saneamento básico e de uma política de habitação excludente. Sobretudo, a cidade que as autoridades educacionais observavam em seus pronunciamentos não era a mesma preconizada nos programas de ensino das escolas públicas. O discurso dessas autoridades acerca da vida urbana percebia o que os recentes progressos e

melhoramentos pretendiam ocultar. Não só as propostas de reforma da educação do período visam a todo tempo ultrapassar o fracasso social do fabuloso crescimento da capital, mas encontram nele a justificativa das intervenções. Nesse sentido, a escola parecerá a Carneiro Leão (1926, p. 44) ser o refúgio salvador da civilização como, para Fernando de Azevedo (1931, p. 37), a educação nova seria o meio para dilatar até a sociedade o seu raio de ação. Trata-se de exprimir, com efeito, uma ambição de maior inserção social da escola.

O alcance e os resultados desta ambição compreendem-se no conjunto dos serviços organizados entre 1922 e 1930 na escola, tal como descrito por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. A projeção que os relatos e as compilações de textos e entrevistas publicadas por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo como forma de balanço das suas realizações deram às ações sanitárias e terapêuticas, aos instrumentos de assistência social e distribuição de alimentos e à orientação vocacional foi reconsiderada pela historiografia. Estudos recentes sobre os institutos profissionais (CÂMARA, 1997; RODRIGUES, 2002), a organização dos serviços de inspeção médico-escolar e das instituições de assistência escolar (PAULILO, 2007), a produção e uso das imagens de escolas pelos reformadores (ABDALA, 2008) e as políticas sociais no Distrito Federal (DÁVILA, 2006) têm considerado as aproximações que essas práticas ou iniciativas estabeleceram com a vida urbana como estratégias de ação da escola sobre o espaço habitado. Assim, hoje a reflexão acerca da inserção social da escola na sociedade carioca já reúne resultados de uma série de pesquisas interessadas em interrogar a história da utilização instrumental que as autoridades políticas fazem da educação pública. Nessa perspectiva, as análises de Sooma Silva (2009, p. 179-180) a respeito do papel da escola e da educação pública para a invenção de uma “tradição de urbanidade” na cidade do Rio de Janeiro mostram que o investimento de então na presença de escolares em solenidades, homenagens e outras circunstâncias cotidianas incidiam sobre as possíveis influências que a organização, a harmonia, a disciplina, o controle estampado em suas apresentações poderiam ocasionar no meio

social. Em torno dessa ideia, Sooma Silva (2008; 2009) estudou as demonstrações de educação física, o deslocamento de estudantes na cidade e as festividades escolares como acontecimentos urbanos relevantes para compreender a presença escolar na cidade.

No entanto, a concepção de cidade que se define na Diretoria Geral de Instrução Pública nesses dois quadriênios é mais bem apreendida a partir dos pronunciamentos de suas principais autoridades sobre o papel e a importância social da escola. Carneiro Leão e Fernando de Azevedo insistiram que a escola era um fator de nacionalidade. Há em ambos a preocupação com a educação dos filhos de imigrantes. Para Carneiro Leão (1926, p. 7), em capitais cosmopolitas como o Rio de Janeiro, a direção do ensino tinha na assimilação de elementos adventícios de todas as procedências e de todos os matizes “a solução de um problema de natureza cívica e nacional realmente grave”. Igualmente, Fernando de Azevedo (1929, p. 80) dizia que todo o esforço organizador da Diretoria de Instrução levava em conta o elemento estrangeiro, pois acreditava que “da obra de educação depende transformarem-se ou não as formidáveis massas imigratórias em energias colaboradoras harmoniosas da nossa cultura em formação”. Também foi comum aos discursos de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo a percepção do alcance social que a escola tinha na capital federal. Definida como refúgio salvador por Carneiro Leão (1926, p. 15), a escola pública parecia-lhe capaz de “salvar uma quantidade de criancinhas desnutridas e candidatas fatais à tuberculose” atraindo e retendo as crianças pobres por mais tempo. Nesse sentido, estimulou a criação e o desenvolvimento das Caixas Escolares, Ligas de Bondade, Copos de Leite, Sopas Escolares, Gabinetes Dentários e defendeu que o esforço particular viesse em auxílio do poder público. Fernando de Azevedo (1929, p. 48-49) vai ainda mais longe nessa direção em discurso proferido no *Jóquei Club* da capital, em almoço oferecido em sua homenagem, quando justifica seu plano de reforma para o ensino da cidade nos seguintes termos:

Eu falo em nome das crianças dos meios rurais e operários, filhos da rua e da miséria, brotadas em lares onde escasseia o pão e

sobram as provações e onde o agasalho do corpo e a própria subsistência não provêm do salário certo, mas de expedientes aleatórios. Eu falo em nome dessas crianças enfezadas e anêmicas, quase maltrapilhas que enchem grande número de escolas públicas, bem perto do bulício e do fausto dos grandes centros da cidade e trazem, na tristeza apática, nas olheiras fundas e no olhar sem brilho, quando não nas escolioses, e em toda espécie de estigmas, a marca do meio social em que definham, e todos os sinais de uma debilidade congênita pelas taras hereditárias e pela penúria de meios malsãos, e oferecidas como presa fácil à contaminação ambiente.

Como Carneiro Leão, Fernando de Azevedo percebe a escola enquanto refúgio dessa realidade e propõe que o seu plano de reforma do ensino da capital resultava do exame das condições sociais da população escolar. Assim, uma nova leitura do urbano era paulatinamente construída nesses pronunciamentos das autoridades de ensino. Na feliz expressão de Clarice Nunes (1992, p. 175; 1994, p. 197), a cidade como *methodos* transfigurava a rua em imagens desse espaço recusadas pelas elites. Cada vez mais, desde então, a violência da exploração das classes trabalhadoras e a permanente tensão de uma rede de relações sociais que se imbricavam e se reelaboravam entre os bairros entrariam em linha de conta nos pronunciamentos das autoridades de ensino. Foi Clarice Nunes (1992; 1993; 1994; 1996) quem primeiro observou aquilo que, a partir desse tipo de discurso, as políticas educativas desdobraram sobre a cidade. Aponta, sobretudo, que a estatística associada à psicologia e à antropologia foram saberes utilizados para criar um campo de representação da “cidade real”. Igualmente, Nunes (1994, p. 196) percebe a potencialidade disciplinadora do rádio, do canto orfeônico e das apresentações de cultura física indicando seu papel na obra de desbravamento moral e intelectual da cidade. No conjunto, suas análises mostram a aproximação da escola com o mundo das ruas e o movimento de ocupação dos espaços públicos pelos professores e alunos como indício da possibilidade de “disciplinar o uso de tempos e espaços vistos como focos de libertinagem e/ou revolta” (NUNES, 1994, p. 197). De fato, essa foi a posição de Carneiro Leão e de Fernando de Azevedo no debate público acerca das finalidades da educação pública.

Ambos propunham uma escola capaz de operar sobre a realidade da cidade, um instrumento de construção moral e produtiva da cidadania e da vida urbana.

Outro aspecto da relação que Carneiro Leão e Fernando de Azevedo estabeleceram entre a educação e a cidade tem a ver com a adaptação do ensino às especificidades do entorno da escola. Não escapou a Carneiro Leão (1942, p. 77) que, mesmo na capital, a escola primária não podia ter as mesmas exigências, pois via a variedade de solicitações em Sapetiba e Botafogo, no Meier e Guaratiba. No curso de férias de 1923-1924 orientou seus professores para aproveitar as qualidades e preparações concernentes aos vários ambientes culturais. Também Fernando de Azevedo entendeu haver meios sociais bem caracterizados no Distrito Federal e insistiu que a escola atentasse para as imposições do *habitat*. Segundo expôs no discurso de posse e, mais tarde, em entrevista para o diário *O Jornal*, a escola devia “adaptar-se às singularidades regionais, tomando o caráter agrícola na zona rural, tendendo a desenvolver o gosto e a atividade da pesca na zona marítima e procurando em oficinas de pequenas indústrias, despertar o amor à vida operária e industrial nos grandes centros urbanos” (AZEVEDO, 1929, p. 87). Da mesma forma que Carneiro Leão insistiu para a escola “fugir da formação de especulativos, ensinando-os a ver as realidades”, Fernando de Azevedo pretendeu evitar que a escola pública fosse “um elemento deslocador de populações”. Ao contrário, a escola parecia-lhe ser um elemento capaz de contribuir para “enraizar o operário aos meios fabris, o homem do campo ao meio rural e o filho do pescador às praias em que se criou e se educou (AZEVEDO, 1929, p. 88). Essa concepção de Azevedo da preparação da criança como “fator de produção” foi criticada por Nelson Piletti (1982, p. 159) como pretensão de “anulação da personalidade individual em função dos interesses sociais e, mais do que isso, dos interesses da indústria e do Estado”. Sua discussão acerca da articulação entre a escola e a realidade social na reforma do ensino de 1928 no Distrito Federal adverte que o ponto sobre o qual se insistia era a adequação da escola aos meios característicos da capital.

Também interessado na relação entre a escola e a realidade social, Carlos Monarcha (1989) enfatizou o papel da escola nas estratégias disciplinadoras da população pobre da cidade. Assim, insistiu que a escola nova propugnada por Fernando de Azevedo e Carneiro Leão foi uma resposta ao contexto de regeneração das classes perigosas, um recurso de controle e apaziguamento de uma realidade urbana já vista como caótica (MONARCHA, 1989, p. 134-135). De fato, o princípio de localização do ensino ou sua adaptação ao meio foi uma manobra contundente das reformas da instrução nos anos 20 do século passado. Carlos Monarcha (1989, p. 135-136) e Nelson Piletti (1982, p. 163) concordam que adequar a escola às características do meio, em consideração às necessidades da população escolar, envolveu cuidados especiais com a higiene física e escolar e a assistência social. Como parecem indicar as iniciativas de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo para promover a educação física, a assistência médica e dentária, as cooperativas e caixas escolares, as associações periescolares e a construção de novas edificações e instalações escolares, a presença da escola na cidade passava a refletir a tentativa de introduzir ordem e previsão, racionalidade e regulação na vida urbana.

### **A presença da escola na cidade**

A escola pública fica sendo nos pronunciamentos das autoridades educacionais uma espécie de síntese da reforma social. Foi um instrumento, uma instituição da política de controle das populações urbanas praticada pelas oligarquias mandatárias do país. Conforme compreendeu Marta Carvalho (2000, p. 246), então “capitalizar o apelo modernizador da ‘causa educacional’, promovendo uma reforma de vulto na capital do país, era trunfo político considerável para o situacionismo”. Daí a “contradição entre o apelo modernizador das reformas e a velha política a que ela servia” atravessar não só o processo de implantação da reforma de Fernando de Azevedo, como sublinhou Carvalho (2000), mas, principalmente, as demandas de toda uma nova elite urbana interessada em estruturar



mecanismos de controle das populações pobres no espaço da cidade. Nesse sentido, a imagem de uma cidade invadida por populações que ameaçariam as rotinas da vida urbana com seus costumes confere representatividade social aos discursos de Fernando de Azevedo e Carneiro Leão sobre o ensino público. E a escola, por sua vez, concebida por essas autoridades através da ideia da organização do trabalho e da comunidade, da experimentação e da eficiência embutia promessas de equidade e consolidação democrática.

O significado disto, na prática, fica mais claro quando se examina o Plano Regulador das Construções Escolares de Anísio Teixeira (1935, p. 261), especialmente seu exame das possibilidades de aproveitamento e ampliação dos próprios municipais. Ainda após os acontecimentos políticos de 1930, a direção da instrução pública seguiu o sentido reformista da década anterior, tendo na escola seu principal equipamento de política social (cf. CONNIFF, 2005, p. 161). Assim, ela não só observou as condições técnicas para um aproveitamento condigno às finalidades dos edifícios escolares definidos na gestão Fernando de Azevedo. Também a proibição da compra de propriedades particulares e a fixação das dimensões mínimas dos terrenos a serem adquiridos foram reconhecidas como um avanço legal do período. No entanto, a situação comum das escolas, segundo Teixeira (1935, p. 263), ainda repelia alunos e professores, configurando-se em autênticos pardieiros. Tratava-se do resultado de uma utilização de usura dos espaços escolares, como se se tratassem de valorizadas nesgas de terrenos, e de uma nefanda política de aquisição de residências particulares sob o pretexto de permitirem fáceis adaptações.

Os aumentos e adaptações das escolas e os critérios de localização das novas construções eram destinados a dar meios de melhoria social e econômica aos pobres. Segundo dizia o Plano, os desprivilegiados “vão requerer cada vez mais a ajuda do estado para fornecer instrução e educação que os estimule a mudar seu atual modo de vida” (apud. CONNIFF, 2005, p. 161). Teixeira manteve os vínculos da escola com o anseio de reforma social e de controle da população pobre, tão claros no academicismo da Velha República que conquistou toda essa geração de educadores. Um

emprego particularmente consistente da estatística, do ordenamento jurídico, da previsão e orientação urbanística e dos princípios de higiene e saneamento, consolidou nos anos 30 do século passado a imagem de uma escola capaz de transfigurar o espaço recusado pelas elites urbanas. A presença da escola na cidade, sobretudo nas áreas pobres, nos seus subúrbios e favelas, respondia ao desafio da questão social de educar e transformar em cidadãos os párias pobres, miscigenados e analfabetos da capital. Conforme advertiu Conniff (2005, p. 235), mudar o modo de vida dessas pessoas foi um meio de conquistar apoio das classes médias e dos desfavorecidos. Tal qual a reforma de Fernando de Azevedo na década anterior, as ações de Anísio Teixeira sobre a escola pública contribuíram consideravelmente com o situacionismo político da cidade, desta vez, para a liderança populista do prefeito Pedro Ernesto.

Entre os modos de operar o sentido da presença da escola na cidade e a percepção da cidade pela escola, um grande número de temas já foi explorado, com estudos sobre o modelo organizativo da escola seriada (FARIA FILHO, 1999; SOUZA, 1998), a arquitetura escolar (VIÑAO FRAGO, 1998; BENCOSTTA, 2005), as políticas de construções escolares (WOLF, 1992; DÓREA, 2003) e as reformas urbanas (VEIGA, 2000; SILVA, 2004 e 2009). Não obstante esses estudos discutirem os efeitos de sentido e as representações produzidas e consagradas por eventos ou grupos especiais e, sobretudo, serem bem documentados a respeito disso, a abordagem da relação da educação com a vida urbana ainda sugere questões para a análise. Aqui me importei com a contradição que havia entre a cidade que as autoridades educacionais observavam em seus pronunciamentos e a preconizada nos programas de ensino das escolas públicas. O valor de uso da imagem da cidade para formar seus cidadãos ou para o credenciamento da escola como instrumento capaz de refazer o espaço habitado que então se pode perceber na comparação adverte a respeito da distância dos discursos dominantes na política e na pesquisa educacionais dos anos 20 e 30 daqueles organizados pelo ensino escolar. Nesse sentido, e particularmente para o caso da cidade do Rio de Janeiro, a abordagem trabalhou a questão da força simbólica da

escola como fizeram Monarcha (1989), discutindo a percepção dos liberais escolanovistas acerca do cotidiano das grandes cidades, Nunes (1993), examinando a abertura da escola para o mundo urbano, e Silva (2009), inversamente, tratando da cidade como campo de intervenção educacional. Pretendeu contribuir com uma reflexão acerca dos constrangimentos que as condições da vida urbana na capital do país impunham às autoridades educacionais e à crença, muito compartilhada na época, na força transformadora da educação.

### **Bibliografia**

- ABDALA, Rachel Duarte. "A fotografia além da ilustração: malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal", in VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- AGACHE, Alfred. *Cidade do Rio de Janeiro: extensão, remodelação, embelezamento; organizações projectadas pela administração Antonio Prado Junior*. Paris: Foyer Brésilien, 1930.
- AZEVEDO, Fernando de. *A reforma do ensino no Districto Federal. Discursos e Entrevistas*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1929.
- AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos, um Haussman Tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Divisão de Editoração, 1992.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. "Metrópoles: as faces do monstro urbano (as cidades do século XIX)", *Revista Brasileira de História*, nº 8/9, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1985.

André Luiz Paulilo

- BRETAS, Marcos Luiz. *A Guerra das Ruas: povo e polícia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.
- CÂMARA, Sônia. *Reinventando a escola: o ensino profissional feminino na reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Dissertação (Mestrado). UFF, Niterói, 1997.
- CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1926.
- \_\_\_\_\_. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1942.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930)”, *Cadernos de Pesquisa*, nº 66, p. 4-11, ago. 1988.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Reformas da instrução pública”, in LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 224-251.
- CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONNIFF, Michael. *Política urbana no Brasil: a ascensão do populismo, 1925-1945*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2005.
- CUNHA, Maria C. P. *O espelho do mundo. Juquery – a história de um asilo*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- DECCA, Edgar Salvadori de. *1930 – O silêncio dos vencido*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DISTRITO FEDERAL. “Programa para os jardins da infância do Distrito Federal”, in *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal*. Ano LXI. Rio de Janeiro: Off. Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./dez., 1923. p. 395-402.
- \_\_\_\_\_. Programmas de ensino para as escolas primarias diurnas. In.: *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal*. Ano LXI. Rio de Janeiro: Off. Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./dez., 1923. p. 349-395.

- \_\_\_\_\_. Programmas para as Escolas Primarias Diurnas. In.: *Boletim da Prefeitura do Districto Federal*. Ano LXIV, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, jan./ jun. 1926, p. 182-261.
- \_\_\_\_\_. *Programmas para os Jardins da Infancia e para as Escolas Primarias*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escola, construindo sonhos*. Tese (Doutorado), PUC-SP, São Paulo, 2003.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo horizonte (1906-1918)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 1999.
- GOMES, Angela de castro. *Essa gente do Rio... Modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.
- KESSEL, Carlos. *A vitrine e o espelho: o Rio de Janeiro de Carlos Sampaio*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- LUZ, M. et. al. *Medicina e ordem política brasileira*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a escola nova*. São Paulo: Cortes; Autorea Associados, 1989.
- NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)*. Tese de Concurso para Professor Titular em História da Educação do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da ESSE/UFF. UFF, Niterói, 1993.
- \_\_\_\_\_. "A escola reinventa a cidade", in HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 1920-1930*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

André Luiz Paulilo

- \_\_\_\_\_. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca”, in HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Os missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.
- \_\_\_\_\_. “História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos”, *Teoria e Educação*, nº 6, p. 151-181, 1992.
- OLIVEIRA, Elizabeth Lira de. *Política de Urbanização da Cidade do Rio de Janeiro: 1926/1930*. Rio de Janeiro, 1981.
- PAULILO, André Luiz. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.
- PILETTI, Nelson. *A reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1982. (Estudos e Documentos, 20).
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: uma utopia da cidade disciplinar – Brasil (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RODRIGUES, Rosane Nunes. *Representações de feminino e educação doméstica (Rio de Janeiro – 1920 e 1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2002.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, José Claudio Sooma. “A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca”, in VIDAL, Diana Gonçalves (org.) *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. p. 111-143.
- \_\_\_\_\_. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

- \_\_\_\_\_. *Teatros da modernidade: representações de cidade e escola no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.
- VEIGA, Cynthia Greive. “Educação estética para o povo”, in VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira e FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 399-422.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. “Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões”, VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- WOLF, Silvia Ferreira Santos. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). São Paulo: FAU-USP, 1992.