

Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações¹

Urbanism and education in the city of Rio de Janeiro 1920s: approaches

André Luiz PAULILO²
José Cláudio Sooma SILVA³

Resumo

A cidade do Rio de Janeiro foi marcada, na década de 1920, por tentativas de articulação das iniciativas isoladas de reconfiguração e higienização já empreendidas desde a virada para o século XX: racionalizar os espaços e tempos sociais e disciplinar os seus usos constituíam-se como desafios. Em razão disso, a educação à época também foi pensada como forma de intervenção social. O artigo, discutindo essas questões, focaliza as operações empreendidas pela Diretoria de Instrução e pela Administração Municipal. Baseado na análise de periódicos, legislação educacional e projetos de reforma da cidade, problematiza as dimensões educacionais e urbanas de governo.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Primária. Reforma Urbana. História da cidade do Rio de Janeiro.

Abstract

The city of Rio de Janeiro was characterized, during the 1920s, attempts by the articulation of isolated initiatives reconfiguration and public hygiene already implemented since the turn of the twentieth century: rationalize the spaces and social times and disciplining their uses were as challenges. As a result, the education in the season also meant as a form of social intervention. The article discusses these issues, focuses on operations were mobilized by the Instruction Directory and the Municipal Administration. Based on analysis of periodicals, educational legislation and reform projects, this study problematizes the educational and urban dimensions of the government.

Keywords: History of Education. Primary Education. Urban Reform. History of the city of Rio de Janeiro.

-
- 1 Este texto, de forma resumida, foi apresentado no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação ocorrido na Universidade do Porto em junho de 2008. Para o desenvolvimento do estudo, contamos com o apoio financeiro da FAPERJ.
 - 2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação da USP (NIEPHE-USP). Endereço: Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária, 13083-865 Campinas, SP. E-mail: <andre.paulilo@gmail.com>.
 - 3 Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRJ, Pesquisador do CNPq, coordenador do Projeto “Estratégias Educacionais e Representações Urbanas: dimensões da modernidade carioca”. Endereço: Avenida Pasteur, 250, Praia Vermelha, 20550-900 Rio de Janeiro, RJ. E-mail: <claudiosooma@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 45	p. 127-143	jan./abr. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A propalada modernização carioca das primeiras décadas do século XX, há tempos tem se constituído como objeto de interesse da comunidade de historiadores. Em um esforço de síntese, pode-se afirmar que a diversidade de temáticas estudadas tem demonstrado como as estratégias governamentais, empreendidas a partir da era das demolições da Administração Pereira Passos (1902-1906) (ROCHA, 1986), introduziram modificações substanciais no desenho arquitetônico e nas práticas sociais da cidade. Fenômeno próximo, principalmente a partir de meados da década de 1980, aconteceu em História da Educação, tanto assim que os pesquisadores têm procurado, sob enfoques diversos, compreender as indissociáveis relações existentes das estratégias técnico-burocráticas da instituição educacional com as práticas escolares e sociais.

Desse quadro, problematizar as estratégias de intervenções empreendidas pela Administração Municipal e pela Diretoria Geral de Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 significa atentar para uma questão de fundo, concebida como fundamental. Neste particular, estamos nos referindo aos, cada vez maiores, entrelaçamentos dos cenários urbanos com os educacionais que foram sendo construídos no período.

Algo que não aconteceu por acaso. Decorridos pouco menos de 20 anos da intensificação daquela concepção político-administrativa que passou a atrelar as medidas de higienização e progresso às práticas de reconfiguração urbana, a virada para os anos 1920 foi acompanhada por uma questão primordial. Muito daquilo que se caracterizou como justificativa para o bota-abaixo das picaretas da modernidade (CHALHOUB, 1986; MOTTA; SANTOS, 2003; BENCHIMOL, 1992; SEVCENKO, 1985) permanecia existindo, embora agora adornado por ruas alargadas e novas avenidas da região central e zona sul, por velozes e barulhentos veículos automotores, por praças arborizadas e jardins enfeitados em algumas partes específicas da cidade.

Nessa medida, insalubre e embaralhada que era, em parte saneada, veloz e arriscada como se tornou, a capital ainda apresentava sérios problemas de circulação e ocupação. O que, em certo sentido, contribuiu para que um repertório de estratégias fosse construído pela Prefeitura e Diretoria de Instrução, objetivando organizar, educar e harmonizar as formas da população se relacionar cotidianamente.

Com o objetivo de discutir algumas das características desse repertório de estratégias desenhado pela Prefeitura e Diretoria de Instrução, o texto se encontra dividido em três partes. Na primeira, as atenções se voltam para um traçado panorâmico sobre a cidade nos anos 1920. Na segunda, o foco recai sobre

determinadas iniciativas orquestradas pela Diretoria de Instrução, durante os anos Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930). A terceira, escrita à guisa de conclusão, problematiza as aproximações percebidas das esferas cidadinas com as escolares.

Das *pás e picaretas* aos planos e estudos de ação: o fortalecimento dos discursos do urbanismo

A partir da Administração Pereira Passos (1902-1906) e prefeitos sucessores, a sociedade carioca assistiu e participou de uma intensa reconfiguração do traçado arquitetônico. Mesmo que as *pás e picaretas da modernidade* tenham se concentrado, principalmente, nas regiões centrais e zona sul, tais empreendimentos modificaram a lógica da capital. Onde, antes, o *coração* pulsava a partir da Pça. XV, Rua Direita (atual 1º de Março) e Rua do Ouvidor; com as sucessivas obras públicas, abruptamente, fora deslocado para a Avenida Central (atual Rio Branco) que passou tanto a interligar o Porto remodelado à zona comerciária do Centro quanto a se constituir como canal de comunicação para a zona sul. (HERSCHMANN; LERNER, 1993; SEVCENKO, 1985; ROCHA, 1986).

Houve, portanto, uma alteração no tocante às prioridades que caracterizavam os componentes do ambiente urbano. A planificação da cidade deveria, primeiro, responder às necessidades higiênicas (tornando-se, assim, livre das epidemias), econômicas e de especulação imobiliária (principalmente no Centro e região sul); para, somente depois, atentar para as demais questões presentes no cotidiano da maioria da população. (BENCHIMOL, 1992, p. 102; CHALHOUB, 1986, p. 91).

Essa mudança se evidenciava na prática de se nomear engenheiros para a Prefeitura, afinal, no período de 1906-1930, outros quatro engenheiros exerceram o cargo: Amaro Cavalcanti (1917-1918), Paulo de Frontin (1919), Carlos Sampaio (1920-1922) e Alaor Prata (1922-1926) (CARVALHO, 1994). No entanto, para além da mesma formação profissional, percebe-se uma aproximação em grande parte das práticas administrativas implementada por estes prefeitos em relação aos anos Pereira Passos. Delgado de Carvalho (1994, p. 100), em alusão à situação, assim se manifesta: “O formidável impulso dado pela administração de 1902 a 1906 torn[ou] mais fácil a tarefa dos governadores da cidade”.

Em que se considere certo exagero nas adjetivações empregadas pelo autor, a questão é que as análises históricas têm, nos últimos anos, ressaltado a importância dos anos Pereira Passos para a compreensão da sociedade carioca (TOURINHO, 1964). Nesses termos, pode-se assinalar que o ambiente urbano permaneceu sob influência das *pás e picaretas modernizantes* nas administrações subsequentes. Pelas

palavras de Hugo Segawa (1999, p. 24-25), “[...] O Rio de Janeiro continuava sendo o alvo preferido para intervenções ‘haussmanianas’⁴, na sequência das grandes obras empreendidas pelo prefeito Pereira Passos a partir de 1904”. Na mesma esteira de considerações rumam as conclusões de Jaime Benchimol (1992, p. 275): “Os sucessores de Pereira Passos só fizeram acentuar a profunda clivagem entre a ocupação da vertente nobre da cidade e os subúrbios relegados ao abandono”.

Dentre outras, particularmente por seu significado devastador e simbólico, uma empreitada realizada pelos prefeitos que sucederam Pereira Passos merece destaque. Em 1921, véspera dos comemorativos do Centenário da Independência, Carlos Sampaio intentou reforçar a imagem da cidade como o cartão-postal da modernidade brasileira. (MENEZES, 1994).

Afora as belezas da paisagem tropical, protagonizaria os festejos de 1922 a Avenida Central, então já renomeada Avenida Rio Branco. Afinal, era nesse “grande palco” (ROCHA, 1986, p. 107) de 1.996 metros de comprimento e 33 metros de largura, adornado por 53 paus-brasil e 358 jambos e oitis, que se encontravam outras edificações que “[...] sintetizavam todas aquelas referências de ‘progresso, civilização e bom-gosto’” (MORAES, 1994, p. 58): Palácio Monroe, construído em 1906; Escola Nacional de Belas-Artes, finalizada em 1908; Teatro Municipal, inaugurado em 1909; e Biblioteca Nacional, erigida em 1910.

No entanto, ainda em 1921, constatava-se a incômoda presença de um elemento que destoava desse *cenário moderno*: o Morro do Castelo. Berço histórico, “[...] um dos primeiros sítios ocupados pelos portugueses no século 16 para a fundação da cidade” (SEGAWA, 1999, p. 24-25. O Morro do Castelo – bem ao lado da Avenida Rio Branco – transformara-se em uma das mais populosas áreas de habitação popular, contrastando com a estampa moderna que se pretendia divulgar. A solução para a situação foi o desmonte, quase que total, do Morro, com isto, “[...] mais uma vez, em nome da higiene e da estética, arrasa[ram-se] centenas de moradias”. (BENCHIMOL, 1992, p. 275).

Para Benchimol (1992, p. 310), o “[...] arrasamento do Morro do Castelo [...] e o conjunto de obras monumentais realizadas por Carlos Sampaio para o centenário da Independência, em 1922, constituem um prolongamento daquilo que foi iniciado por Pereira Passos”. Com efeito, percebe-se que as obras públicas permaneciam, não sugerindo, mas impondo uma lógica diferente aos espaços e tempos sociais.

4 O paralelo, aqui, é entre o Barão Georges Eugène Haussmann, que concretizou a remodelação de Paris, Pereira Passos e prefeitos sucessores. Isto porque, tanto na capital francesa quanto na carioca, as reconfigurações do traçado arquitetônico se constituíram como uma constante. Neste particular, deve-se, inclusive, sublinhar que Pereira Passos acompanhou pessoalmente (como funcionário da embaixada brasileira em Paris, de 1857 a 1860) a remodelação da capital francesa. (ATHAYDE, s.d.); (BENCHIMOL, 1992); (MORAES, 1994); (SEGAWA, 1999).

A população, por seu turno, atemorizada pela confusão e ameaças que foram introduzidas em seu cotidiano pelos trabalhos de demolição, expulsão, invasão sanitária, dentre outras ações, pouco a pouco, trilhava formas de (re)inventar seus modos, comportamentos e tradições; assim, “[...] ia se lançando num processo de ‘recriação’ dentro da metrópole moderna, alterando a ocupação de espaços, demolindo fronteiras e recriando um Rio de Janeiro à sua própria imagem.” (HERSCHMANN; LERNER, 1993, p. 20).

Tal (*re*)*invenção* cotidiana da população, via de regra, rumava na direção contrária àquilo que era defendido pelo “[...] modelo de civilização imposto pelos governos republicanos”, balizado principalmente nas práticas de remodelação e higienização. (CAULFIELD, 2000, p. 129). Neste particular, talvez, o acontecimento mais contundente tenha sido a rebelião militar coordenada pelo capitão Euclides da Fonseca que, com mais 17 oficiais, tomou o forte de Copacabana em 5 de julho de 1922. Contando com o apoio de civis, o combate ganhou as ruas, fazendo com que, outra vez, a “[...] cidade fosse sacudida” (BRETAS, 1997, p. 78). Contudo, as forças em litígio eram muito desproporcionais. Dos *18 do Forte* sobreviveram apenas os oficiais Siqueira Campos e Eduardo Gomes. Todavia, o episódio foi o estopim necessário para que fosse decretado por Epitácio Pessoa o estado de sítio no país, situação que perdurou por todo o mandato de Arthur Bernardes (1922-1926), só sendo revogado em 1927, na Administração de Washington Luís.

Por outro lado, inclusive, os alvos privilegiados das intervenções operadas pelos *Hausmanns Tropicais* (localidades centrais e regiões ao sul) foram apropriados de inúmeras formas pelos cariocas. Segundo Maurício de Abreu, em 1915,

[...] já [havia] indícios da existência de uma favela no morro dos Cabritos, em Copacabana, e confirmação de outra em Botafogo, no morro do Pasmado. Logo depois, a favela passa a ocupar os morros do Catumbi, e chega também a Ipanema, à Lagoa e ao Leblon.” (ABREU, 1981, p. 38).

O movimento de expansão das favelas “[...] tornar-se-ia multidirecional e incontrolável” na década de 1920. (ABREU, 1981, p. 38)⁵.

Nessa medida, no decurso da década de 1920, foi-se intensificando a concepção de que para *modernizar* a capital, para além das reformas arquitetônicas, era necessário remodelar as práticas de sociabilidade. Nesse específico, pode-se aludir

5 Segundo Mattos Pimenta, em artigo para o jornal *O Globo*, 15 ago. 1927, em meados da década de 1920, mais de 100 mil cariocas residiam em favelas (apud ABREU, 1981, p. 41). Sobre a expansão das favelas no ambiente urbano, ver também: Nunes, 1996, p. 161.

para uma alteração nas estratégias administrativas empreendidas pela Prefeitura. Em vez do apoio a medidas coletivas que durante as suas execuções exigiam a *participação* dos habitantes, passava-se a privilegiar iniciativas que se propunham a disciplinar e harmonizar os espaços e tempos sociais, mas que esperavam contar com a *colaboração* da população.

Desta feita, tornava-se necessário investir em um entrelaçamento das ordens arquitetônicas, higiênicas e estéticas com as relacionadas às preocupações habitacionais, comerciais e de tráfego de automotores e de pedestres. Portanto, as diferentes dimensões cidadinas passavam a ser percebidas como integrantes e, por isto mesmo, indispensáveis para o bom andamento do conjunto.

Por outros termos, prestigiar esse entrelaçamento significou investir em um esforço de racionalizar o traçado urbano e, simultaneamente, disciplinar os usos sociais. Nessa linha, pode-se observar que ocorreu um fortalecimento dos discursos e práticas advindos do “[...] urbanismo – ciência da cidade.” (STUCKENBRUCK, 1996, p. 17). Paulatinamente, o desafio se relacionava à proposição de que as iniciativas isoladas de reconfiguração e higienização da cidade já empreendidas desde a virada do século XIX para o XX – assim como as que ainda seriam implementadas – se tornassem integrantes da *paisagem urbana carioca*.

Paisagem urbana carioca, naquilo que de mais contraditório guarde essa formulação, talvez, se encontre também outros indícios da capital do período. Não deixa de ser contraditória, porque articula e embaralha algo que era evocado muito mais quando das alusões ao desenho da natureza da cidade. Iluminar a *paisagem carioca* significava, destarte, falar de seu enquadramento plástico, de sua atmosfera litorânea e seus particulares acidentes geográficos. Isto, mesmo que se pensassem esses elementos, como a rigor aconteceu, pelo seu contraponto, isto é, os contrastes e desproporções das ocupações humanas frente à magnitude, beleza e imponência das características naturais. Funcionando, inclusive, esses contrastes e desproporções como justificativas para muitas das medidas de reconfiguração.

A modificação nessa concepção paisagística não foi um movimento tranquilo. Ao contrário, foi cunhada em meio às inúmeras obras de remodelação que, juntas, alteraram “[...] completamente a paisagem [e produziram] inúmeras mudanças no viver [...]” cotidiano. (MENEZES, 1994, p. 63). Ademais, figurou um momento que marcou a consolidação da vida urbana na capital nos anos 1920 (OLIVEIRA, 1991; HERSCHMANN; PEREIRA, 1994; MONARCHA, 1989; BRETAS, 1997).

Com isso, houve um deslocamento no eixo. Onde, antes, se enfatizavam os pormenores geográficos naturais, agora, sem desconsiderá-los, se sublinhavam as características sociais, particularmente as que se referiam aos ideais de circulação e ocupação, como elementos fundamentais a serem integrados à paisagem. Desta feita, não foi sem razão que a tentativa de forjar, humana e materialmente, a

vida da cidade concorreu para a incorporação à *paisagem carioca* de aspectos condizentes ao urbano.

Na esteira desse deslocamento, pouco a pouco tornou-se possível – ou, mais ainda, imprescindível – articular o que à primeira vista soava como contraditório. Ou seja, tratava-se de integrar os componentes da paisagem natural (morros, sinuosidades montanhosas, atmosfera litorânea etc.) com os da ordem urbana (distribuição de moradias, otimização do tráfego, fumaça, barulho, aglomeração de ambulantes, redução do número de atropelamentos etc.) (SILVA, 2009).

Para essa tentativa de articulação da *paisagem urbana carioca*, apenas o incremento dos mecanismos governamentais de policiamento e repressão não seria suficiente. Afinal, colocava-se em jogo uma modificação nas tradições, modos e comportamentos dos habitantes. Algo, portanto, que para além das medidas de fiscalização e punição deveria passar pela internalização de outras condutas e hábitos por parte da população.

No âmbito deste projeto de uma cidade racionalizada, era preciso intensificar, a um só tempo, a inculcação e multiplicação de preceitos higiênicos, disciplinares e comportamentais entre os cariocas. Dentre outras formas de intervenção social, o investimento recaiu, incisivamente, sobre a educação primária (CARVALHO, 1997).

Sobre algumas das estratégias da Diretoria de Instrução: a Educação e as questões urbanas

A preocupação com as questões urbanas foi uma característica importante da Diretoria de Instrução nos anos 1920. Como possível estratégia para as urgentes necessidades de organização e disciplinarização da ocupação e circulação do confuso cotidiano carioca, a aposta recaiu sobre a expansão das áreas de atuação da *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE THIN, 2001). O anseio era de que os saberes e práticas específicos de sociabilidade despertados, inculcados e exercitados nos espaços e tempos escolares, ultrapassassem os muros e portões dos estabelecimentos de ensino e viessem a contribuir na (re)construção e organização do espaço público (FARIA FILHO, 1998, p. 147)⁶. Algo, portanto, que remeteu a um esforço de “[...] inserir a escola no mundo urbano [e enfatizar] a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes.” (FARIA FILHO, 1998, p. 145). Nesse caminhar, as preocupações escolares almejavam tanto educar as crianças quanto pulverizar esses preceitos educativos entre as famílias, comunidades e conhecidos.

6 A este respeito, remetemo-nos, também, aos seguintes trabalhos: Nunes, 1994, 1996, 2000.

Nessa medida, a educação das crianças contribuiria para o disciplinamento do mundo adulto. Tornada obrigatória, a tecnologia da escola deveria expandir o seu raio de ação conformando um exercício de poder diferente, com o objetivo último de “reformatar o povo” (VEIGA, 2000, p. 403). No limite, o investimento na educação primária, enquanto uma modalidade particular de intervenção social, capaz de conformar uma *atitude moderna* na população carioca, figurou um esforço de, por assim dizer, “[...] pedagogiza[r] as relações sociais.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 11), ou seja, reforçar na cidade um “[...] modo de socialização, o modo escolar de socialização.” (p. 38).

Essa tentativa de *pedagogizar as relações sociais* cariocas, de modo que os preceitos educativos pudessem vir a contribuir para a organização e disciplinarização do cotidiano, figurou uma estratégia que prestigiou diferentes linhas de ação no período. Para este texto, optamos por enfatizar as múltiplas sugestões de análise das interfaces entre escola e cidade em função de duas principais perspectivas.

Na primeira, buscamos compreender em que medida a escola pública se tornou um meio de difusão dos ideais de urbanidade durante as administrações Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Na segunda, procuramos mostrar a escola pública como um equipamento urbano imprescindível para a tentativa de modificação do espaço citadino. Cumpre sublinhar que as duas frentes de análise foram construídas a partir do estudo dos Programas de Ensino elaborados pela Diretoria de Instrução (1926 e 1929), das diretrizes para a construção das edificações escolares no ano de 1929 e das relações destas iniciativas com o ambiente urbano carioca.

Quando Carneiro Leão inaugurou o curso de férias para o professorado, em 1923, pronunciou-se acerca da importância de se considerar na educação pública as solicitações regionais da cidade. Sobretudo, defendeu a concepção de que ensinar a ver as realidades e imposições do *habitat* era fugir da formação de especulativos (CARNEIRO LEÃO, 1942). Nesse sentido, quando da publicação em 1926 dos Programas Escolares para o Ensino Primário, os temas relacionados à cidade apareceram muito em função da preocupação em proporcionar um maior contato do ensino com a realidade. Assim, palestras com o aluno acerca do lugar onde morava, onde nasceu, onde nasceram seus pais e seus irmãos, sobre as semelhanças entre as ruas eram algumas das indicações de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 1926, p. 209).

Também houve, pelo menos, outras duas dimensões dessa mesma preocupação. Tanto quanto as solicitações ambientais, as questões relacionadas ao comportamento educado e ao funcionamento dos serviços públicos foram consideradas. No primeiro caso, tratava-se de recomendar o ensino da polidez, dos hábitos de cortesia, domínio de si mesmo, limpeza e ordem como modos do

convívio civil (DISTRITO FEDERAL, 1926, p. 209). No segundo, indicava-se falar da necessidade da coleta de lixo, da pavimentação das ruas, dos perigos do tráfego de veículos e da forma de proceder nas vias públicas (1926, p. 218 e 222).

Significativamente, a *casa* se caracterizava como tema central na forma dos Programas Escolares relacionarem procedimentos de higiene e saúde pública (DISTRITO FEDERAL, 1926, p. 218). Os professores eram orientados a abordar o asseio doméstico, os usos da água, os inconvenientes da poeira na irritação do aparelho respiratório. Do mesmo modo, havia indicações para que externassem ponderações acerca do lixo, elucidando o seu inconveniente na atração e criação de pragas. Desta feita, seguiam instruções sobre o combate das moscas, mosquitos, percevejos, pulgas, piolhos, baratas e ratos. Enfim, da casa partiam os principais exemplos acerca da coleta de lixo, do combate às pestes e das preocupações sanitárias com a cidade.

Em 1929, a publicação de um novo Programa para as escolas primárias conservou as principais características observadas no anterior. Entretanto, a distribuição dos conteúdos pelas séries foi diferente, privilegiando-se uma apresentação concêntrica, organizada por centros de interesse, a partir de três temas centrais: a *natureza e o homem*, o *trabalho* e a *sociedade*. Nessa proposta, o Distrito Federal, como tema de estudo, dominou e articulou inteiramente as prescrições educativas do 3º ano. A rigor, o programa dessa série incorporou a cidade como um centro de interesse, fazendo da mesma o principal foco de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a partir da associação entre *a natureza e o homem*, propunha-se tratar das configurações naturais da cidade, seu relevo, vegetação, litoral e orla marítima. Em meio às preocupações com a caracterização da natureza local, sublinharam-se os aspectos da interação humana com o ambiente no que tange ao abastecimento de água, proteção às florestas e saneamento urbano. Desta maneira, foram previstas explicações sobre as enchentes, a profilaxia d'água e do leite, características do ar, febre amarela, impaludismo, entre outras questões que afetavam o cotidiano.

Acerca do eixo *trabalho*, o esforço foi no sentido de mostrar a cidade como um polo comercial, enfatizando suas especificidades portuárias e comerciais. Igualmente, havia a preocupação de apresentá-la como centro de irradiação ferroviária do país para escoamento da produção nacional. Também eram indicadas as suas características industriais, apontando as questões relativas às aglomerações humanas e aos bairros operários, à higiene das habitações. As vias de transporte, os distritos rurais e a indústria da pesca completavam as referências de ensino para o programa de 3ª série que atentavam para as questões relativas ao trabalho produtivo.

Finalmente, o eixo *sociedade* desenvolvia, em perspectiva histórica, as características da urbe que deveriam ser abordadas no ensino. Outra vez apareciam indicações acerca do ensino sobre a defesa sanitária, as vantagens e desvantagens topográficas e as características do seu comércio, da sua indústria e dos seus serviços. No entanto, a ênfase maior recaiu sobre a formação e feição do Distrito Federal como capital. Assim, foram registradas coordenadas concernentes à urbanização, visitas a monumentos e principais logradouros, discussões a respeito da administração dos serviços públicos e um sistemático confronto entre a configuração *moderna* da cidade em relação às *antigas* características coloniais.

À vista dessas considerações, a comparação dos dois Programas Escolares (1926 e 1929) apresenta mais semelhanças do que diferenças em suas concepções. Entre as semelhanças, a incorporação da cidade foi aquela que melhor expressou a continuidade de preocupações existente na Diretoria de Instrução de 1922 até 1930 quanto à organização da vida social a partir da escola. Com efeito, uma série de iniciativas buscou fazer da escola pública uma instituição relacionada aos modos de se viver na cidade-capital. Por outras palavras, esteve em cena o ideal de construir estímulos para que os alunos percebessem elementos dos seus cotidianos como circunstâncias passíveis de serem experimentadas e apropriadas para desencadear o processo de aprendizagem. Tratava-se de investir para que a experiência do aluno fosse submetida a uma experiência escolar, a partir da qual se promoveria uma forma de exame da mesma, sancionando o que se aproximava da verdade escolar e rechaçando aquilo que dela se afastava/desviava.

Nesse quadro, funcionavam como estratégias da Diretoria de Instrução para impregnar de modernidade a cultura urbana. Pela análise destes documentos, pode-se perceber um conjunto de representações sobre a cidade que se queria constituir a partir do espaço escolar. Tanto quanto os planos urbanísticos que se desenvolveram no período, os Programas Escolares foram concebidos para promover gestos de ambição cosmopolita, para dispor da ação de reforma como um meio de ação sobre a vida social.

Tais considerações vão ao encontro daquilo que foi sublinhado por Clarice Nunes (1996). Afinal, tendo em vista afastar-se do resultado que a falta de uma tradição no tratamento das cidades brasileiras ocasionou na crítica historiográfica, a pesquisadora propõe um contraponto de análise. Em vez de pensar a homogeneização dos espaços sociais e culturais e o esmagamento de tempos e experiências históricas diferentes num país tão plural, suas conclusões apontam para a impregnação da cultura urbana no espaço escolar (NUNES, 1996, p. 156). Nessa direção, traz à tona o Rio como contraface provocante, na medida em que mostra a prevalência na capital de valores e práticas que não têm, exclusivamente, na lógica do mercado seu princípio organizador. Por suas análises, a escola pública carioca deve ser pensada a partir das respostas que gerou aos desafios que lhe foram impostos (NUNES, 1996, p. 156).

Isso posto, passemos à segunda perspectiva prestigiada por este texto, para analisar as interfaces entre escola e cidade nos anos 1920, no caso, as construções de edifícios escolares. O fato de terem sido erigidos meia dúzia de novos prédios e mais dois anexos em instituições profissionais femininas, entre 1929 e 1930, permite tecer algumas considerações sobre a localização, a arquitetura e a presença destas escolas na capital.

Esse enfoque se explica enquanto tentativa de pensar a escola como equipamento urbano. Sobretudo, os argumentos utilizados para justificar a construção desses prédios são elementos úteis para uma reflexão, embora preliminar, sobre a ocupação da cidade pela escola. Destarte, de modo exploratório, trata-se aqui de apenas iniciar a discussão que essas questões provocam. Em razão disto, pareceu-nos suficiente perguntar sobre o que se considerava necessário à construção de um edifício escolar ou legítimo apresentar como instalações de uma escola pública.

Do ponto de vista da localização das novas escolas primárias, a racionalidade das ações merece destaque. Nessa direção, primeiramente, a Diretoria de Instrução organizou um censo com a finalidade de criar indicadores acerca da quantidade de crianças em cada Distrito Escolar. Como justificativa, alegou que os dados obtidos subsidiariam a escolha dos terrenos para a construção dos prédios. Contudo, nada indica que esse tenha sido o critério que definiu a instalação dos estabelecimentos. Em vez do número de crianças fora da escola, pareceu haver uma substituição das casas alugadas que ainda serviam como escolas por próprios municipais; ao menos esse foi o caso da Escola Argentina.

Os edifícios das escolas Uruguai, Estados Unidos e Equador ocuparam terrenos adequados às condições impostas pela legislação sendo, portanto, amplos o suficiente para garantir dimensões, iluminação e circulação de ar em acordo com os critérios pedagógicos e higiênicos. Já a escola Antônio Prado Jr., para débeis físicos, foi instalada na Quinta da Boa Vista, visando condições propícias para a recuperação da saúde das crianças. Embora projetados em terrenos inadequados, os anexos construídos nas escolas profissionais femininas Paulo de Frontin e Rivadávia Corrêa caracterizaram-se como alternativas encontradas pela Diretoria de Instrução para não deslocá-las das proximidades da linha férrea. Fernando de Azevedo (1930, p. 104) justificou essa opção esclarecendo que era justamente essa localização que as tornava mais acessíveis à população dos subúrbios.

No tocante à arquitetura, as escolas primárias e a Escola Normal foram projetadas no chamado estilo tradicional brasileiro. Fernando de Azevedo (1931) considerou a arquitetura escolar como um fator capaz de vincular as gerações estando, portanto, ligada não só a um contexto imediato, mas, sobretudo, a um espaço constituído por vestígios da memória coletiva. Deste modo, foi como monumento que concebeu a presença da escola na cidade. Daí o elogio à tradição e o apego às manifestações culturais do passado colonial, tidas como fonte de brasilidade. Conforme apontou Vidal (1994,

p. 43) “[...] os prédios escolares construídos entre 1929 e 1930 apresentavam como característica a sobriedade do edifício, simbolizando contrição, probidade e controle das paixões”. Alguns outros estudos mostraram que, perante a cidade, a arquitetura dessas escolas cumpria uma função simbólica e didática (OLIVEIRA, 1991; WOLFF, 1992; VEIGA, 2000). Tanto ao distingui-la no conjunto das instituições públicas quanto ao lhe delegar signos de ascensão social e constituir um lugar autorizado para a prática educacional, a arquitetura escolar emprestava à cidade uma inspiração tradicionalista em nome de um modelo de cidadão que se queria formar.

Assim, nas relações dos edifícios escolares com a cidade, foram dois os aspectos que inicialmente se destacaram. Primeiro, esteve em consideração o que seria necessário para atender à demanda por educação; algo, portanto, que envolveu a localização dos estabelecimentos segundo o número de crianças em idade escolar na região, ou as condições de acesso. Nesse particular, dominaram preocupações acerca da distribuição racional das escolas pelo espaço urbano. Por outro lado, os cuidados com a edificação de novos prédios escolares se articularam com o que parecia legítimo apresentar como escola pública. Sobretudo nesse segundo aspecto o conjunto arquitetônico caracterizou uma estratégia de propaganda do pensamento reformista do último quadriênio dos anos 1930. Isso significou, não apenas a utilização do estilo neocolonial para imprimir às construções escolares imponência e visibilidade, mas, principalmente, dar visibilidade à proposta de educação da Diretoria de Instrução.

Algumas considerações sobre a cidade como um espaço educativo

Ao longo da década de 1920 tornava-se cada vez mais difícil discorrer sobre a importância da educação sem mencionar as imagens da cidade⁷. Algo próximo acontecia com o ambiente urbano: as necessidades urgentes de organização da ocupação e da circulação do confuso cotidiano passavam, também, pela educação e disciplinamento dos comportamentos e condutas da população. Sendo que as duas dimensões – urbanas e educacionais –, cumpre ressaltar, não se caracterizavam em função de um nexo causal. Não podendo, assim, se tomar as primeiras como causas e as segundas como efeitos (ou vice-versa).

7 Neste particular, vale acompanhar o raciocínio do Subdiretor Administrativo da Instrução durante a Administração Fernando de Azevedo (1927-1930): “[...] a reforma precisa ser bem interpretada sob esse aspecto. Ela é um código, não apenas para este momento, mas para uma lenta, gradativa e circumspecta realização. Seu autor esboçou um plano integral que há de ser executado em vinte ou trinta anos, bem como o urbanista, para reconstruir uma cidade em ruínas, marca o lugar dos futuros parques e avenidas e prevê todas as condições de higiene, civilização e conforto que só meio século depois poderão ser realizadas” (FROTA PESSOA, jan. 1929, p. 244).

Antes mais, de acordo com as reflexões de Clarice Nunes (1996, p. 219), a relação entre a cidade e a escola poderia ser descrita sob o signo do “entrechoque”. O que implica pensar que as necessidades e urgências sociais faziam com que as imagens urbanas interferissem e sofressem interferências das educacionais (o mesmo acontecendo com as imagens educacionais).

Movimento simultâneo, ao mesmo passo em que a urbanização repercutia nos estabelecimentos de ensino primário⁸, era na influência *benéfica* destes tempos e espaços escolares sobre a comunidade que a aposta incidia, no que toca à remodelação dos comportamentos e tradições da população. Nessa direção, as *mesmas* transformações que alteravam substancialmente as características dos equipamentos urbanos (dentre os quais as escolas) e dos hábitos e tradições dos habitantes (aqui também incluídos os educadores, diretores, professores, serventes etc.) eram encaradas como temas que deveriam ser *explicados* para as crianças.

Por outras palavras, concomitantemente, era necessário *explicar* as transformações, fazer com que fossem aceitas e, de preferência, que a população passasse a contribuir para o bom andamento das mesmas. Isso tudo, é bom que se diga, sem que ninguém tivesse o conhecimento, propriamente, do que seria este fenômeno que, insistentemente, invadia o cotidiano. Buscava-se uma articulação entre aquilo que era urgente com o que era necessário em função das sujeições que toda a população, em diferentes intensidades, sentia: problemas de ocupação e circulação.

Foi a partir e em função dessas exigências e urgências sociais que o investimento incidu sobre a expansão das áreas de atuação da educação primária. Uma instituição social que, também como as outras, estava em meio às transformações, mas que poderia *explicar*, fazer com que fossem aceitas e, finalmente, estimular a participação dos habitantes. De modo que a *urbanidade* (civildade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdição de interesses pessoais frente aos coletivos) fosse inculcada, enfatizada e repetida tornando-se, inclusive, sinônimo de *boa-educação*.

8 A este respeito, cabe sublinhar, a especulação imobiliária que, conjugadamente às transformações urbanas na capital das três primeiras décadas do século XX, marcou decisivamente as práticas e saberes escolares. Como a maioria das escolas funcionava em casas alugadas, “a alta dos aluguéis forçou a prefeitura a reduzir o número de prédios alugados para administrar as despesas, o que acarretou uma série de ‘problemas pedagógicos’, por exemplo: a duplicação dos turnos (com todas as suas consequências: redução da jornada diária, dificuldades do trabalho do professor, questões relacionadas ao asseio, higiene, conservação do material escolar, desorganização da vida da comunidade escolar, evasão escolar) (NUNES, 2000, p. 380-381).

Referências

- ABREU, M. de A. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio de Janeiro. **Espaço & Debate**. São Paulo, Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, v. 37, p. 34-46, 1981.
- ATHAYDE, R. A. de. **Pereira Passos**: o reformador do Rio de Janeiro - biografia e história. Rio de Janeiro: A Noite, 1944.
- AZEVEDO, F. de. A nova política de edificações escolares. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 90-105, jan./mar. 1930.
- _____. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de educação no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931.
- BENCHIMOL, J. L. **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.
- BRETAS, M. L. **Ordem na Cidade**: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro, 1907-1930. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- CARNEIRO LEÃO, A. **Planejar e agir**. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1942.
- CARVALHO, D. de. **História da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, 1994.
- CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora/USF-IFAN, 1997. p. 269-87.
- CAULFIELD, S. **Em defesa da honra**: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940). São Paulo: Editora da UNICAMP, 2000.
- CHALHOUB, S. **Trabalho, Lar e Botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DISTRITO FEDERAL. Programmas para as Escolas Primárias Diurnas. **Boletim da Prefeitura do Districto Federal**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, Ano LXIV, p. 182-261, jan./ jun. 1926.
- DISTRITO FEDERAL. **Programmas para os Jardins da Infância e para as Escolas Primárias**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1929.

FARIA FILHO, L. M. de. O espaço escolar como objeto da História da Educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n.º 1, jan.-jun. 1998, p. 141-59.

FROTA PESSOA, J. G. da. A Reforma do Ensino Primário: suas características fundamentais [conferência realizada no Salão do Instituto Nacional de Música pelo Dr. Frota Pessoa e reproduzida em Belo Horizonte]. **A Escola Primária**. Rio de Janeiro, Ano XII; n. 11, p. 242-250, jan.1929.

HERSCHMANN, M. M.; LERNER, K. **Lance de Sorte**: o Futebol e o Jogo do Bicho na Belle Époque Carioca. Rio de Janeiro: Diadorim Ed., 1993.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MENEZES, L. M. de. **Indesejáveis**: desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890-1930). Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, USP, 1994.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira – a escola nova. São Paulo: Cortes, 1989.

MORAES, J. G. V. de. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 1994.

MOTTA, M. S. da; SANTOS, A. M. S. P. O ‘bota-abaixo’ revisitado: o executivo municipal e as reformas urbanas no Rio de Janeiro (1903-2003). **Revista Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n. 10, p. 11-33, maio-ago. 2003.

NUNES, C. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-98.

_____. A Escola reinventa a Cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

_____. Cultura Escolar, Modernidade Pedagógica e Política Educacional no espaço Urbano Carioca. In: HERSCHMANN, M. M. (Org.). **Missionários do Progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1996. p. 155-224.

OLIVEIRA, B. S. de. **A modernidade oficial**: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940). Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo, FAU-USP, 1991.

PAULILO, A. L. **A estratégia como invenção**: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2007.

_____. **Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920**: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular. Dissertação (Mestrado)-. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, FEUSP, 2001.

REIS, J. O. **O Rio de Janeiro e os seus Prefeitos**: evolução Urbanística. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Planejamento, 1977.

ROCHA, O. P. **A Era das Demolições**: cidade do Rio de Janeiro, 1870-1920. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1986.

SEGAWA, H. **Arquitetura no Brasil 1900-1930**. São Paulo: EDUSP, 1999.

SEVCENKO, N. **Literatura como Missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, J. C. S. **Teatros da Modernidade**: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. Tese (Doutorado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **A Reforma Fernando de Azevedo**: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro: 1927-1930). Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2004.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, D. G. (Org). **Educação e Reforma**: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. p. 111-43.

STUCKENBRUCK, D. C. **O Rio de Janeiro em questão**: o Plano Agache e o ideário reformista dos anos 20. Rio de Janeiro: Observatório de Políticas Urbanas/ IPPUR/FASE, 1996.

TOURINHO, E. **Revelação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 399-422.

VIDAL, D. G. **O Exercício Disciplinado do Olhar**: livros, leituras e práticas

de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, p. 35-51, 1994.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 7-48, jun., 2001.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), Universidade de São Paulo, (USP), São Paulo, 1992.

Recebimento em: 04/05/2011.

Aceite em: 28/06/2011.