

* Pode-se ainda recorrer à seguinte bibliografia: AMSTAD, Theodor. "Hundert Jahre Deutschland". In: *Rio Grande do Sul, 1824-1924*. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924. CARNEIRO, José Fernando. "O Império e a colonização no sul do Brasil". In: *Fundamentos da cultura riograndense*. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1960. DALMORO, Selina M. *Escola, Igreja e Estado nas colônias italianas. Educação e Realidade*. Porto Alegre, Fac. Ed. da UFRS, v. 12, n. 2, p. 57-80, jul./dez. 1987. DE BONI, Luis Alberto. "A colonização no sul do Brasil através dos relatos de autoridades italianas". In: *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1987. p. 202-23. DÉLOYE, Yves. *Sociologia histórica do político*. Tradução de Maria Dolores Prades. Bauru, SP: EDUSC, 1999. DEMARTINI, Zella de Brito Fabri & ESPOSITO, Yara Lúcia. "São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas". In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 41, n. 10, p. 981-95, out. 1989. "Deutsche Schulen in den Staaten Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná und São Paulo nach dem Stande von 1930". Bearbeitet vom Landesverband Deutsch-brasilianischer Lehrer. São Paulo: Landesverband, 1930. (Mimeo). "Die deutsche schule im auslande". *Monatschrift fuer deutsche Erziehung in Schule und Familie*. XXV Jahrgang. Wolfenbuettel: Heckerers, 1933. GALIOTO, Antônio. *O significado das capelas nas colônias italianas do Rio Grande do Sul*. In: DE BONI, Luis A. (org.). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1987, p. 293-313. GIRON, Loraine Slomp. *As sombras do Litoral: o fascínio no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Parilenda, 1994. HANDA, Tomoo. *O imigrante japonês: histórias de sua vida no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987. "Hundert Jahre deutschum in Rio Grande do Sul, 1824-1924". Herausgegeben vom Verband Deutscher Vereine. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924. ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969. TRENTO, Angelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1989.

(DES)ENCANTOS DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA

CLARICE NUNES

"(...) e já não há mais fronteira entre a gravura e meu corpo entre o menino e a carteira entre o que é cena primária e o que é cena brasileira

Tatuado, amarelo e verde, meu corpo virou bandeira."

Afonso Romano de Sant'Anna

Aalusão que Afonso Romano de Sant'Anna faz à gravura em sua poesia *O burro, o menino e o Estado Novo* revela que a escola primária era habitada por imagens cívicas.¹ Na sala de aula, sobre a mesa, nas estantes, nas paredes havia junto com o civismo um pouco de alegria e de vida. A escuridão do quadro-negro era povoada por estampas. Essas estampas, muitas vezes penduradas em cavaletes, tornaram-se recurso pedagógico indispensável para a aprendizagem da redação e multiplicaram-se nas escolas primárias dos grandes centros urbanos brasileiros no final da

década de 20 e nas décadas seguintes. Estampas que a princípio eram importadas e ainda fazem renascer as memórias da infância em linguagem poética.²

As gravuras coloridas, o placar dos acontecimentos escolares (anunciando aniversários, doenças, despedidas, tombos, visitas, livros novos, resumo dos trabalhos de classe), o mobiliário escolar, os mapas, o copo de leite ou a sopa eram sinais de que a sala de aula já fazia concorrência vantajosa à paisagem da rua. Mas nem tudo foi êxito. A resistência à modificação dos hábitos da rotina escolar permaneceu constante no cotidiano. A escola risonha e franca tinha também versões menos luminosas, nas quais ainda se praticavam os castigos físicos e morais; nas quais se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos; nas quais os professores driblavam as autoridades pedagógicas e suas medidas de controle e avaliação dos resultados pedagógicos e os métodos oficiais de alfabetização.

A bandeira em que o corpo do menino se transforma é o símbolo máximo do Brasil republicano. Ensinava o comportamento daquele que serve ao próximo, à cidade e ao país. Diante dela quem não vibraria de entusiasmo? Não se comoveria vendo-a desfraldada em país estrangeiro? Não se sentiria capaz das maiores audácias para defendê-la de uma afronta e livrá-la de uma derrota?

Inúmeras cerimônias para comemorar o Dia da Bandeira eram realizadas nas diversas cidades brasileiras. As festividades de São Paulo, nos anos 20, ficaram famosas. Eram realizadas à noite. Os participantes encontravam-se na praça Antônio Prado e marchavam, segurando tochas, em colunas organizadas, até a Avenida Paulista.

(...) Todas as luzes ao longo do percurso daquele imenso desfile eram apagadas. Os participantes eram organizados de acordo com seu nível social e funcional. De modo geral os estudantes e os atletas usavam uniformes esportivos, e os recrutas, fardas militares. Todos cantavam hinos, e as filas da frente levavam bandeiras de todos os tipos, entre as quais se destacava a bandeira nacional. Os cantos eram seguidos por rufar de tambores, gritos, pés batendo com força no chão e palmas dos participantes. A marcha terminava num clímax, no alto e na entrada da Avenida Paulista, onde se apresentava um espetáculo de fogos de artifício. Bem nesse lugar havia sido recentemente construído um monumento, por encomenda dos acadêmicos de direito, dedicado ao poeta Cláudio Bilac, ex-aluno da Academia do Largo São Francisco, líder da campanha do serviço militar obrigatório e fundador da Liga Nacionalista. O traço mais marcante da comemoração, e o que revela sua engenhosidade, era o fato de que o local onde tinha lugar seu apoteótico *grand finale* era visível de praticamente toda a cidade lá embaixo, especialmente por causa das luzes apagadas e da concentração de tochas, fogos, holofotes contra a escuridão da noite, além do grande barulho. Bilac foi muito apropriadamente chamado de profeta do ativismo. Em volta de seu monumento havia relevos retratando momentos decisivos da história do Brasil, em que as massas agiram como principais protagonistas.³

Se os estudantes que iam às cerimônias festivas do Dia da Bandeira abrissem o livro *Histórias da nossa terra*, compêndio didático lido por várias gerações de alunos das escolas primárias brasileiras desde 1906, inventando uma tradição

republicana, *um* representado o pálio confraternizador como a expressão de um povo virtuoso:

(...) São as virtudes do povo que tornam sua bandeira respeitada; são os seus trabalhos, os seus empreendimentos, o poder da sua inteligência, a inteireza do seu caráter e a magnanimidade do seu coração, que lhe dão prestígio diante do mundo.⁴

Lição a lição, a mensagem do livro de leituras, tanto quanto a das festividades, era clara: a virtude homogeneiza (quase) todas as diferenças, quer elas sejam de sexo, idade, espaço ou tempo. A fonte da virtude é uma só: a República, o único regime que conferindo igualdade política permitia a qualquer homem, mesmo os de origem obscura e humilde, chegar à presidência da República ou à propriedade de uma fábrica. Sem nenhuma necessidade de explicar as diferenças concretas entre os homens, tanto os organizadores das festividades cívicas quanto a autora de *Histórias da nossa terra*, Júlia Lopes de Almeida, podiam apenas tentar quase obstinadamente tocar as emoções, seja do participante ou do leitor, para levá-los às lágrimas.

Na defesa de uma raça virtuosa, *Histórias da nossa terra* criava uma parábola da salvação humana e, por extensão, da salvação nacional, utilizando uma concepção dominante que subordinou boa parte do debate no âmbito da economia, da política e da cultura em nosso país no começo do século. Ao mesmo tempo em que a primeira constituição republicana garantia formalmente a igualdade política, a

noção de raça não só se constituía mas também legitimava uma prática de manutenção de desigualdades. Não é por acaso que, nesse livro, a única exceção nos perfis heróicos seja um negro evadido da cadeia do Recife.

Os descendentes de africanos, num primeiro momento, e as classes trabalhadoras, maciçamente integradas por imigrantes, num segundo momento, ao lado de todos os que não tinham meios de subsistência e desempenhavam as tarefas menos qualificadas, sobrevivendo em empregos temporários ou na execução de biscates, constituíam presença incômoda nos centros urbanos.

Com a República, à medida que se ampliava a preocupação com a questão *Quem somos nós?*, ampliava-se também a exigência da resposta a uma outra interrogação: *Quem são os outros?* As respostas formuladas a essas perguntas foram sendo esboçadas nos livros didáticos, nos romances e nas crônicas da época, nos jornais, nos relatos e nos textos de avaliação do regime republicano.

Quebrar a imagem da virtude projetada pelo espelho dos ideais republicanos é tornar evidente a sua ausência, mas de qualquer forma reforça ainda a sua necessidade. É o que fazem os relatórios dos prefeitos, dos Diretores de Instrução Pública e os artigos de certos jornalistas que, denunciando a cidade como estigma de vários vícios sociais, como corpo carcomido pelas doenças e pelas iniquidades, fornecem um retrato do país. Ou melhor, fixam de um modo dramático a desilusão iluminista que assolava as

elites, preocupadas com a identidade nacional e com a qualidade da sua intervenção numa conjuntura de recriação institucional atenta à proclamação da sua vocação dirigente e à definição da sua tarefa intelectual, como sendo um exercício de investigação e de prevenção ou correção de rumos.

As cidades mudavam: o alargamento das ruas, a construção de avenidas, os bondes elétricos e os automóveis substituindo os bondes puxados a burros, as estradas de ferro e a aviação, os teatros, as confeitarias, a fotografia e os cinemas, mas também resistiam com seus focos de insalubridade, vadiagem e criminalidade. A escola primária, nos grandes centros, revelava não só os problemas urbanos decorrentes das políticas de habitação, saneamento, trabalho, mas também a tensão constitutiva entre poder público e privado, que está no próprio movimento de formação do Estado e da extensão do seu papel e dos serviços que ele presta.

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão inte-

grando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais.⁶ Essa rede substituiu as escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares. Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material

didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um *estado de espírito moderno*.

É possível afirmar que, independentemente das peculiaridades desses centros, a política de intervenção na escola primária por eles operada visava modificar profundamente o *habitus pedagógico* combinando, ao mesmo tempo, todo um processo de renovação escolar via renovação da formação docente e uma séria tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos às escolas. Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a

construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa.⁶ Por esse motivo os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos.

Como se operaram essas mudanças? É possível responder a essa pergunta lançando um foco de luz sobre um desses grandes centros urbanos que, sobretudo nas décadas de 10 a 30, estiveram empenhados em modificar a escola primária e, ao mesmo tempo, em servir de *vitrine e modelo* para os demais: a cidade do Rio de Janeiro. Para alguns intelectuais do porte de Monteiro Lobato, o Rio de Janeiro era o país naquilo que apresentava de tradicional. Nisso se aproximaria, "apesar de ser o Rio", de Salvador ou de Belo Horizonte, e se afastaria de São Paulo, "um outro país", exemplo de dinamismo e progresso, a cidade dos "homens reais".⁷

A capital da República era uma cidade que resistia à modernização dos processos de urbanização em geral e da própria escolarização. Uma cidade que se encheu de antipatia pela República. Sua proclamação, num momento em que a monarquia havia atingido alto grau de popularidade entre os marginalizados devido à abolição da escravidão e, sobretudo, à perseguição que o novo regime instaurou aos capoeiras e anarquistas, explica, mesmo que parcialmente, a exclusão do envolvimento popular no governo republicano e o

divórcio entre a República, a cidade e a cidadania. O Rio de Janeiro, centro intelectual e político do país, manteve, como salienta José Murilo de Carvalho, "suas repúblicas", seus focos de participação social nos bairros, nas associações, nas irmandades, nos grupos étnicos, nas festas religiosas e profanas, nos cortiços e nas maltas de capoeiras. Foi neles, contraditoriamente, que o povo se aproximou da classe média e construiu uma face carioca por intermédio do futebol, do samba e do carnaval, uma espécie de terreno de auto-reconhecimento que a política não lhes propiciava.⁸

Essa cidade, apesar de todas as suas resistências, constituiu, já nos anos 30, uma rede escolar municipal com escolas primárias de diversos tipos, incluindo os grupos escolares, as escolas técnicas secundárias, uma escola de formação docente elevada ao nível superior e a Universidade do Distrito Federal. Essa rede conviveu ao lado de escolas particulares, estaduais, associações de educadores e de cientistas, editoras de renome, órgãos criados pelo Estado para gerenciar a política e a pesquisa educacional e as conferências nacionais de educação. Esse universo constituiu o campo educacional que se tornou um campo de atuação política mais amplo do que o fechado território político partidário.

Já na década de 30 é evidente a crescente politização do espaço urbano presente nos movimentos de rua da cidade, que se tornou palco de demonstração de força política de diversos grupos em articulação desde meados da década de 20: os católicos

Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público.

com seus gestos e textos doutrinários; os tenentes que procuravam se aglutinar num movimento político independente e oscilavam entre tons fascistas e comunistas; os educadores profissionais que sofriam as agruras da reorganização interna da Associação Brasileira de Educação; a cisão das disputas regionais e as lutas pela Constituinte; os simpatizantes e militantes comunistas.

O tumulto das ruas também está presente em cidades como São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre que, nos anos 10, assistiram à explosão da questão social por meio dos movimentos operários e, nos anos 20, enfrentaram os dramas das lutas políticas, o "lado moderno" de um contexto profundamente antidemocrático, lutas que não acarretaram a modernização das relações políticas no sentido que lhes atribuem os liberais, mas que, ao contrário, reforçaram a posição centralizadora do Estado em que as alianças, se existiram, serviram para desarticular as chamadas forças populares e garantir um processo de modernização que ignorou a ampliação dos direitos políticos.

A sinalização da complexidade do espaço urbano carioca, ao lado de outros, evidencia a importância política da escola primária.⁹ Os processos de intervenção que lhe atingiram e que também podem ser entendidos como tentativas de racionalização e homogeneização acarretaram a imposição gradativa de uma ordem de signos cuja finalidade foi organizar, estabelecer leis, classificações, distribuições hierarquizadas que conviveram com a confusão anárquica da sociedade que se pretendia normatizar.¹⁰

Os relatórios dos prefeitos da cidade constituem prova eloqüente de que várias tentativas de transformar a "desordem" em lei e número sofreram uma contundente derrota ou uma reorientação. Essas tentativas serviram ainda para marcar a separação de duas formas de leitura da cidade: a pública, que passou a ser enfaticamente estatística, utilizada para tornar visível as suas mazelas e criar a concepção de que a intervenção do Estado nos diferentes âmbitos da vida do cidadão, incluindo a escola, só seria eficaz se contasse com dados quantitativos considerados fidedignos, e a privada, que ficou registrada nas memórias dos cronistas da cidade, alunos, professores e demais agentes da escola cuja relação mais afetiva com o espaço urbano faz emergir as lacunas e os silêncios das detalhadas fontes oficiais: boletins, quadros, mapas,

relatórios, regulamentos, planos, ordens de serviço, memorandos e pareceres.¹¹

No entrechoque dessas leituras é que são tecidas as relações entre a República, a escola primária e a modernidade pedagógica. A apresentação das mudanças da escola primária na cidade do Rio de Janeiro será usada para apoiar uma reflexão que, se por prudência não deve ser indevidamente generalizada, pode sinalizar aspectos significativos e contraditórios dessas relações que atingiram nossos maiores centros urbanos.

QUANDO A CASA VIRA ESCOLA

Na lembrança de nossos avós, a escola primária tem muitos pontos de contato com a descrita pela goiana Cora Coralina em seu poema *A escola da Mestra Silvína*.¹² A figura da professora, o abecedário, a soletração e a tabuada como lições de rotina, o livro de leitura de Abílio César Borges, as pequenas lousas individuais (que quadro-negro não se usava!), a palmatória... Em outras regiões do nosso país a situação era parecida. Na cidade de Salvador, por exemplo, as poucas escolas públicas encontradas no começo do século XX eram antigas residências, muitas em ruínas. O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras e as mesas, mas a pobreza impedia. O máximo a que se permitia era o improvisado em

barricas, caixões, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Comum mesmo era os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras.¹³

Na capital política do país, na primeira década do século XX, as escolas primárias encontravam-se, em sua maioria, isoladas e dispersas. Ao seu lado encontravam-se as escolas reunidas e poucos grupos escolares. Os alunos eram matriculados pelo exame dos dentes, quando não podiam apresentar a certidão de nascimento. Nesses casos, a troca dos dentes de leite pela dentição permanente constituía prova suficiente de idade escolar.¹⁴ Casas alugadas eram transformadas em escolas e tornavam-se focos de alastramento de epidemias. Faltava ar. Faltava luz. Faltava água. As doenças se propagavam: a bexiga (varíola), a gripe, a tuberculose, a meningite cerebro-espinal. Todas conviviam com as verminoses que sugavam a desntrida população infantil. Asepidemias e os altos índices de mortalidade também atingiram, de modo implacável, outras capitais brasileiras. Recife, por exemplo, foi duramente golpeada pela cólera, pela varíola, pela tuberculose e pela febre amarela.¹⁵ Muitas crianças cariocas se afastavam da escola por vários motivos: doença, necessidade de trabalhar, de mudar de casa pelos sucessivos aumentos do aluguel, medo de apanhar. Como extensão da

casas a escola revela os problemas de habitação, de saúde e das relações sociais hierarquizadas e hostis.

Essa escola primária estava impregnada por uma ordem cristã de sociedade expressa por um ideal civilizatório conservador, que encontrava suporte num catolicismo difuso, emaranhado no cotidiano da sociedade, particularmente nos bairros pobres, nos subúrbios e no interior. Um catolicismo diluído nas cerimônias, nas devoções, nas novenas, nas procissões e festas (as da Penha ficaram famosas!), nas bênçãos, no chelo do incenso, no apostolado da oração.¹⁶ O sentimento religioso, suas práticas e rituais invadiam as instituições escolares de múltiplas formas, seja por meio dos seus agentes, seja por meio da sua própria materialidade, traduzida, por exemplo, no material didático e nos programas de ensino. Não é por acaso que a cartilha elaborada segundo o método do Barão de Macaúbas, denominada *Leitura universal* e publicada em Bruxelas, trouxesse em seus primeiros exercícios de leitura corrente as lições: "Sinal da Cruz", "Ave Maria e Padre Nosso", e dentre as poesias: "As obras de Deus".¹⁷

A publicação dessa cartilha ocorreu às vésperas da República, momento em que a ruptura entre Igreja e Estado era inevitável após a deterioração crescente das relações entre ambos e que teve na Questão Religiosa o seu ponto alto. Na primeira República, ameaçada pelos movimentos concorrentes de heresia e contestação religiosa (Canudos, Joazeiro, Contestado) e pelas denominações protestantes provenientes das correntes migratórias da Inglaterra e dos Estados Unidos, já então consolidadas, a Igreja ainda comandava o campo educacional e a prestação de serviços educacionais pelas ordens religiosas, passando a constituir a principal diretriz da política expansionista da organização eclesiástica. Ao final da década de 20, a Igreja exercia o controle de 70% das instituições de ensino privadas em funcionamento no país.¹⁸ Em nome da virtude e do combate aos excessos, essa organização enquadrava o moderno e controlou, enquanto pode, os costumes.

Apesar dos rituais religiosos impregnarem a escola primária, seus procedimentos disciplinares não eram nada "cristãos". Um amplo levantamento de Arthur Ramos sobre os castigos físicos a que eram submetidas as crianças cariocas registrava, em casa, bordoadas, socos, o uso do chicote, pancadas com cabo de vassoura, tamanco, correias e tábuas. As crianças também eram amarradas ao pé da mesa, despidas de suas roupas,

presas em cafunos. Nas escolas: palmatória, com várias modalidades (palmatória furada, bolos com milho na mão), cascudos, puxões de orelhas, beliscões, permanência de joelhos em cima de grãos de milho ou feijão, permanência em pé em cima de um banco, orelha de burro, dentre muitos outros. Maior inventividade no tocante à tortura infantil só mesmo no interior de São Paulo, pelo castigo da bola de cera. Presa por um barbante, essa bola era lançada à cabeça da criança repreendida e nunca voltava sem uma mecha de cabelos arrancada.¹⁹

A memória dos adultos que nas décadas de 10, 20 e 30 viveram sua infância na zona urbana e suburbana do Rio de Janeiro vai confirmando a fragmentação social da cidade, analisada pela literatura sociológica e histórica e que se expressa na fragmentação escolar. Essa fragmentação está também presente em outras cidades brasileiras. Ela revela, na cidade maravilhosa, a hierarquização social que atravessa os diferentes tipos de moradia (as habitações arejadas e confortáveis de centro de terreno; as casas mais pobres, isoladas ou localizadas em vilas; as casas de cômodos geralmente localizadas no sobrado de lojas comerciais); de escola (as isoladas, as reunidas, as graduadas); de transporte e de lazer. No caso do transporte, o uso era diferenciado pela sua destinação em classes (o popular tajuca era o bonde de segunda classe). No caso do lazer, os locais frequentados variavam para os ricos e os pobres (os ricos, por exemplo, iam à praia de Copacabana e frequentavam certos clubes como o

Carioca; os pobres iam à praia do Caju e faziam suas domingueiras dançantes no Musical, conhecido ponto de encontro dos operários moradores do Jardim Botânico).

A urbanização crescia e a pobreza também. A migração atraída pelo crescimento da indústria, estimulada pela supressão temporária do fornecimento externo devido à Primeira Guerra Mundial, levava para o centro urbano um contingente de pessoas que, tendo necessidade de morar próximo aos locais de trabalho, iniciou um processo de favelização irreversível. A presença dos pobres no centro da cidade também ocorreu em Porto Alegre, que assistiu à eclosão dos seus primeiros problemas propriamente urbanos por ocasião do cerco à cidade durante a Revolução Farroupilha. Com a população obrigada a concentrar-se na área central ocorria, segundo a opinião dos notáveis gaúchos, uma indesejável promiscuidade entre ricos e pobres. Lá também estavam presentes os cortiços.²⁰

Na cidade carioca as invasões de terrenos públicos e privados foram constantes a partir de meados da década de 10, e apesar da tentativa das autoridades cariocas de conter os posseiros urbanos, a falta de alternativa, em termos de uma política habitacional, consolidou a favela no cenário da cidade. Nos anos 20 ela chegaria a Botafogo (Pasmado), a Copacabana (Tabajaras e Leme), a São Cristóvão (Mangueira) e até a Madureira. Por essa ocasião já havia também alcançado as encostas da serra da Carioca pelo lado do Catumbi (São Carlos e Querosene).

da Tijuca (Salgueiro), do Engenho Novo (Macaco). Havia também atingido a vertente sul (Rocinha e Dona Marta). Em 30, junto com o crescimento acelerado dos bairros da orla marítima, a favela continuaria sua expansão: Catacumba, Pavão, Pavãozinho, Ilha das Dragas, Praia do Pinto, Borel, Macedo Sobrinho, Turano, Formiga.²¹

O "problema habitacional" preocupava os governos municipais de nossas grandes cidades. Com a valorização do solo urbano subiam os impostos e também os aluguéis nas áreas mais nobres das cidades e a questão se colocava de um modo diferente dependendo da classe social a que se pertencia. Para o pobre tratava-se de encontrar um lugar para morar a baixo preço e perto do local de trabalho. Para os proprietários, os sobrados e os cortiços no centro da cidade tornavam-se fonte de renda. Tornou-se interessante também lotear as zonas afastadas do centro, as zonas suburbanas, e para lá conduzir os pobres. Como em toda a Primeira República, na cidade do Rio de

A adoção do duplo turno reduziu a jornada diária da escola de 5 para 4 horas, dificultando as condições de trabalho do professor.

Janeiro a maioria das instituições de ensino funcionava em casas alugadas. O que ditava, de fato, a política de localização e acesso à escola era, em última instância, a ganância dos proprietários de imóveis em ampliar a sua renda pessoal. Esse fator foi decisivo para concentrar as escolas primárias públicas nas áreas privilegiadas de especulação imobiliária: os núcleos iniciais da cidade e os seus arrabaldes.

Entre 1920 e 1925, os aluguéis aumentaram de 160 mil réis para 400 mil réis. A prefeitura chegou a despender com aluguéis, em 1920, a importância de 1.020 contos. Essa elevação de preços ocorreu pelo fechamento das casas de cômodos em consequência da política de planejamento urbano que obrigou seus habitantes a procurarem áreas menos valorizadas para estabelecer a sua moradia (os morros, os subúrbios e as regiões isoladas da zona rural), e do aumento generalizado do custo de vida. Os prefeitos, pressionados pela escassez de verbas e pela política eleitoreira dos intendentos (deputados municipais), restringiam-se a promover a ampliação e a reconstrução de algumas escolas existentes, preferencialmente na zona urbana.²²

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". A desocupação das casas foi compensada pela duplicação de turnos. A adoção do duplo turno reduziu a jornada diária da escola de 5 para 4 horas, dificultando as condições de trabalho do professor, já que a higiene, o asseio, a conservação do material escolar ficaram prejudicados. Essas medidas desorganizavam a vida do estudante, não apenas pela redução do horário, mas pelo fato de que a localização de uma escola no prédio de outra ocasionava o abandono dos estudos dos alunos da escola transferida. Não era incomum professores e alunos serem obrigados a ocuparem, às pressas, outros prédios quando os proprietários das casas onde estavam instalados resolviam vendê-las. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Escola Paulo de Frontin, transferida precipitadamente para a rua Aristides Lobo.²³

O poder dos proprietários de casas e dos "seus" intendentos parecia não ter limites. Em vão, as sucessivas mensagens dos prefeitos clamavam pela necessidade de construir prédios escolares e reformar o ensino, porque qualquer reforma, que assumia o caráter de obrigatória aos olhos dos Diretores de Instrução, representava a ameaça de ferir interesses estabelecidos cujas manobras escusas opunham-se à construção de qualquer escola e à regulamentação da carreira do magistério. A política do Conselho Municipal trocava votos por favores traduzidos em aluguéis e lugares no magistério. Se diretamente obstaculizava a escola à criança, indiretamente contribuía

para manter o caráter mórbido das escolas existentes. As más condições de funcionamento dos prédios escolares castigavam os alunos, vítimas das doenças que atingiam indistintamente uns e outros, embora os mais sofridos, como os filhos dos trabalhadores (imigrantes, migrantes e negros), a elas sucumbissem mais depressa.

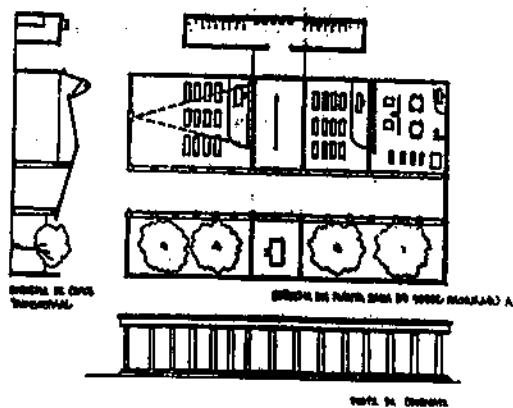
A presença da doença justificava a emergência de medidas sancionadas e de projeções de prédios escolares higiênicos, considerados como a mais moderna solução para boa parte dos problemas urbanos. Dessa forma, já na década de 10, o major Alfredo Vidal apresentou, na gestão do prefeito e general Bento Ribeiro Carneiro Monteiro (1910-1914), um projeto completo de construção de edifícios escolares inspirado nos modelos escolares americano e inglês. Esse projeto também foi apresentado nas teses do terceiro Congresso Internacional sobre Higiene Escolar realizado em Paris em 1911, nos programas de ensino e nos dados do recenseamento do Distrito Federal de 1906 e, ainda, nas informações mais gerais sobre a população e nos mapas de frequência escolar. Esse projeto, elogiado por Oswaldo Cruz, nunca se concretizou.²⁴ Sua importância simbólica, no entanto, é enorme se o considerarmos como protótipo de uma escola "ideal", que funciona como ponto de referência para os problemas da escola "real", detectados e solucionados, *a priori*, por uma intenção controladora que propõe uma resposta agudamente racional à doença e à delinqüência urbanas.

QUANDO A ESCOLA SIMULA A CASERNA

O projeto do Major Vidal surge em um relatório detalhadíssimo no qual ele identifica e classifica os edifícios escolares em: escola primária, escola profissional elementar, escola profissional secundária ou escola de artes e manufaturas, escola sanatório, escola de crianças anormais e jardim de infância. Sua referência para a construção de todos esses edifícios é a proposta dirigida à escola primária. Oferece sugestões para localizá-las pelos distritos administrativos e distribuí-las no espaço urbano, além de oferecer indicações para seu aparelhamento e instalação.²⁸

Ele imagina a escola como *metáfora do corpo*, um corpo escolar saudável: *que respira bem* (via dispositivos de circulação do ar), *que enxerga bem* (via dispositivos de iluminação), *que se locomove bem* (via espaços destinados a exercícios físicos), *que dá higienicamente fim aos dejetos que produz* (via aparelhamentos sanitários e seu conveniente uso e limpeza), *que é controlada* (via dispositivos de circulação interna dos edifícios, de seu fechamento eventual e da separação dos alunos por sexo na faixa etária acima de 10 anos) e *que interioriza noções de ordem e asseio* (via preceitos e indicações inscritos nos pontos mais convenientes do revestimento das paredes). Apresentarei apenas a descrição mais geral.

Sua localização ideal seria um terreno com a dimensão mínima de 65 m por 130 m. Deveria ser erguido de forma subordinada às correntes de ar, à direção média pela qual os temporais se propagassem com maior frequência na localidade e



Projeto do edifício escolar para o Distrito Federal.

às condições de boa iluminação. Dividir-se-ia em três corpos: um central, para crianças de 7 a 10 anos e dois laterais, o da esquerda, para meninas de 10 a 15 anos, e o da direita, para meninos na mesma faixa etária. Na entrada de cada um desses corpos ficaria um vestiário onde seriam guardados chapéus, guarda-chuvas e outros objetos com espaço suficiente, entre os cabides, para limpeza, desinfecção, ventilação e facilidade de fiscalização dos zeladores do prédio. Cada compartimento desse vestiário deveria ser classificado por aulas (leia-se salas de aula) e alunos, organização essa necessária, como Vidal mesmo afirma, para incutir no espírito das crianças hábitos de ordem e higiene.

Junto aos vestiários de cada corpo lateral seriam encontrados, de um lado, a portaria e a sala para exame médico com as instalações adequadas (balança para pesagem dos alunos, leite, aparelhos para exame, armário para medicamentos e toalete). De outro lado, a sala da diretoria e a biblioteca. Ao lado da biblioteca, uma sala ficaria destinada a guardar material sobressalente não guardado nos vestiários. Todas essas dependências seriam separadas por um corredor, onde teriam lugar os reservatórios de água potável para abastecimento dos três corpos e em uma de suas extremidades ficaria a instalação central de ventilação e luz.

Ao seguir-se o eixo dos vestiários haveria, então, uma ampla galeria coberta que, em um dos seus lados, abrigaria as aulas, as salas para o ensino especial e os compartimen-

tos com armários para o material escolar e, de outro lado, áreas arborizadas para aulas ao ar livre e modelos e quadros instrutivos executados em cerâmica. Note-se que as aulas seriam isoladas por uma galeria, em grupos de duas e apresentadas como se fossem células. Essas células seriam compostas de duas partes simétricas. Cada uma dessas partes constaria de uma sala fechada em três de suas faces, sendo a outra aberta para a área arborizada. A face aberta de cada aula ficaria de frente à face aberta da outra, com o intuito de que, pela galeria, pudessem vir a ser usadas de modo separado ou simultâneo pela mesma turma de alunos sob as ordens do professor.

Essa solução celular, segundo o autor do projeto, era uma proposta que conciliava duas tendências: a das aulas ao ar livre e a das aulas fechadas. Tratava-se de uma aula semi-aberta, que visava combater os malefícios da aglomeração de pessoas em recintos herméticos. Que malefícios seriam esses? O mal estar caracterizado por peso na cabeça, náuseas e vertigens, além da falta de disposição para o trabalho.

O autor ainda descreve pormenorizadamente as instalações pedagógicas, afirmando que teriam por objetivo fazer resultar da sua uniformidade a uniformidade dos processos pedagógicos em todas as escolas primárias. O autor chega até a propor, com ilustração, diversos materiais pedagógicos específicos em constante exposição em todas as escolas, como por exemplo a abóbada celeste com mecanismo rotativo. Uma esfera armilar

de 3,50 m de diâmetro, formada por meridianos e paralelos de 15 em 15 graus, na qual as constelações seriam representadas por pequenos discos perfurados dispostos entre as coordenadas. As constelações zodiacais seriam distinguidas por uma convenção especial. O eixo imaginário dessa esfera se acharia no meridiano e teria inclinação igual à latitude do local no qual o edifício escolar se encontrasse. Esse mecanismo giraria e a professora e os alunos se colocariam dentro dele.

Major Vidal ainda detalha as atividades pedagógicas a serem instaladas nos extremos das galerias (ensino especial de artes e ciências e curso experimental de noções de trabalho), os cuidados no uso das instalações sanitárias, recomendando que pudessem ser atingidas pela luz do sol em todos os seus recantos, com a finalidade de aproveitar ao máximo sua energia bactericida e a atenção com as dependências para uso da ginástica sueca. Não se esgota aí sua capacidade de previsão. Propõe a construção dessa escola por módulos que pudessem gradativamente ser ampliados sempre com o mesmo objetivo: exercer uma ação pedagógica higiênica sobre alunos e professores, que daí se irradiasse para o ambiente familiar.

A descrição que o Major faz da *escola ideal* reduz o ambiente escolar a dados técnicos, cujos efeitos são calculados comparados aos de experiências internacionais já realizadas ou em andamento, e relacionados aos progressos tecnológicos da época. Nesse sentido, a arquitetura é subsumida às aptidões físicas das formas utilizadas no edifício escolar e aos efeitos dessas formas sobre a distribuição de pessoas e serviços. A particularidade desses efeitos é que estão subordinados a outros órgãos do *organismo urbano*, como os aparelhos de esgoto e distribuição de água. Major Vidal define um novo ambiente para o pobre, criado a partir dos seus componentes mais materiais.

Nos pormenores e detalhes do seu projeto, traça uma gigantesca empreitada no combate à doença e à delinqüência. Constrói no seu relatório uma metáfora da *cidade ideal*, que se afirma pelo conteúdo que expulsa da *cidade real*: a sujeira, a aglomeração, o ambiente malsão e a ociosidade. É a resposta agudamente racional aos problemas urbanos. Uma verdadeira máquina escolar é imaginada para combater a desordem dos eventos. A ordem escolar negando a ordem social existente deixa de ser reflexo e assume o papel de uma razão metafísica da instituição urbana. A escola (cidade) inventada pode continuar a mudar (pelo acréscimo de células) sem se desviar de sua lógica.

Há na proposta de organização espacial da escola uma avaliação implícita das condições objetivas e presentes da cidade. Não é por acaso que apesar da edificação projetada destinar-se às áreas suburbanas e rurais, para aonde foi "varrida" a pobreza do centro da cidade (e não apenas da cidade do Rio de Janeiro), ela aparece como proposta geral de edificação, de domesticação da rebeldia da cidade. É que a *escola real* sintetiza a crise gerada pelas próprias dificuldades da intervenção das autoridades municipais sobre o temido caos urbano.

Num ponto Vidal parecia correto: se a escola era a resistência manifesta da cidade ao ímpeto modernizador, tornava-se imperioso mudá-la. O anseio de disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos tomou conta do debate e das propostas dos intelectuais e educadores na década de 10 e das suas associações nas décadas de 20 e 30. O mesmo alvo esteve, então, presente: a distribuição regrada das populações em espaços adequados, a regulamentação controlada da sua moradia, do seu lazer e do seu trabalho, a sua reordenação por diversas atividades produtivas.²⁶

Moral, higiene e estética: eis o tripé que sustentou a campanha contra os cortiços, os becos, as favelas; que levou os prefeitos a uma ação legiferante para controlar (sem êxito) o trabalho dos menores nas fábricas, oficinas e empresas industriais; a venda do pão a peso na cidade, os tipos de veículos em trânsito nas vias públicas e até o uso do banho de mar nas praias cariocas.²⁷ Esse tripé também foi responsável pela

criação das fichas sanitárias e dos pelotões de saúde, pelo fabrico de copos de papéis individuais que substituíram as canecas coletivas nas escolas e eram feitos pelos alunos com a ajuda das professoras.

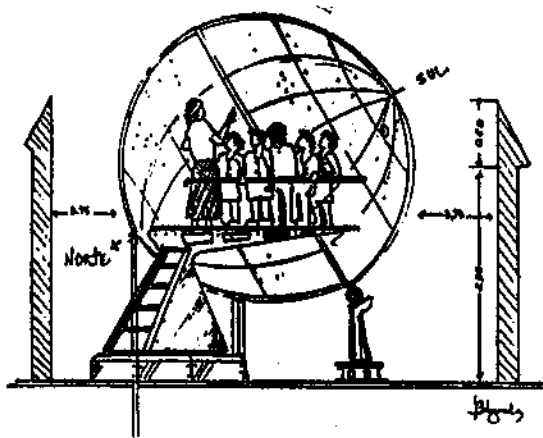
Nas décadas de 10, 20 e 30, dentro das escolas públicas municipais, esses pelotões, constituídos pelos alunos mais comportados e/ou aplicados de algumas turmas, mantinham a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos seus colegas. Seus componentes eram identificados, na escola, pela utilização de uma faixa com uma cruz vermelha presa no braço. A ficha do pelotão determinava para cada aluno, em cada dia da semana, tarefas higiênicas a serem cumpridas. Seu objetivo era a inculcação de determinadas normas de uso do corpo e de comportamento em ambientes privados e públicos. Essa ficha ficava guardada com a professora e era mensalmente visada pela diretora, pelo inspetor e pelo médico de cada distrito. Recomendava-se que o aluno, *dizendo sempre a verdade*, examinasse e assinalasse o quesito cumprido dentre os seguintes:

- 1- Lavei as mãos e o rosto ao acordar.
- 2- Tomei banho com água e sabão.
- 3- Penteei os cabelos e limpei as unhas.
- 4- Escovei os dentes.
- 5- Fiz ginástica ao ar livre.
- 6- Fiz uma evacuação intestinal, lavando depois as mãos com água e sabão.
- 7- Brinquei mais de meia hora ao ar livre.
- 8- Tomei um copo de leite.
- 9- Bebi mais de três copos de água.

- 10- Fiz respirações profundas ao ar livre.
- 11- Estive sempre direito, quer de pé, quer sentado. Só li e escrevi em boa posição.
- 12- Só bebi água no meu copo e só limpei os olhos e o nariz com o meu lenço.
- 13- Dormi a noite passada oito horas pelo menos, em quarto ventilado.
- 14- Comi frutas e ervas bem lavadas. Lavei as mãos antes de comer e mastiguei devagar tudo o que comi.
- 15- Andei sempre calçado e com roupa limpa.
- 16- Não beijei nem me deixei beijar.
- 17- Não cuspi nem escarrei no chão. Ao espirrar ou tossir usei o meu lenço.
- 18- Não coloquei na boca, no nariz e nos ouvidos nem o lápis nem nada que estivesse sujo ou pudesse machucar-me.
- 19- Não tomei álcool. Não fumei.
- 20- Não menti, nem brincando.

A vida higiênica infantil não seria completa se, além da vigilância constante, não houvesse atividades de educação física, desenho e trabalhos manuais. Na falta de espaço próprio para a realização de exercícios ginásticos, professores e alunos passaram a utilizar os espaços públicos: jardins, praias e mesmo clubes esportivos (Botafogo, Flamengo, América, Helênico e Light Garage) para treinamentos físicos regulares.

Provas de exercício de conjunto, reunindo em 1924 dois mil estudantes e em 1925 quatro mil crianças, obtiveram os aplausos da opinião pública em geral e, particularmente, da



Esquema da abóboda celeste com mecanismo rotativo: um dos encantos da modernidade.

Liga de Esportes do Exército. Esses acontecimentos foram filmados e exibidos em outras capitais do país. *Pela grandeza da raça*, que retratou esses eventos, provocou a vinda de professores mineiros e pernambucanos para o Distrito Federal, sob o patrocínio dos governos estaduais, com o intuito de receber orientação da comissão de especialistas que sistematizou a educação física praticada em algumas escolas da Capital Federal.²⁵

A ESCOLA REINVENTA E RESISTE AO MODERNO

Os prédios escolares construídos na cidade do Rio de Janeiro, do final da década de 20 a meados da década de 30, simbolizam o *locus* de expressão do moderno. Sua construção na gestão de Pedro Ernesto como prefeito e Anísio Teixeira na Secretaria de Educação (antiga Diretoria Geral de Instrução Pública), liderada por Enéas Trigueiro Silva e equipe, obedeceu ao planejamento de remodelação da cidade elaborado por Alfred Agache, que previa grandes concentrações escolares em áreas escolhidas segundo critérios de demanda e facilidade de transportes. Esse plano foi seguido embora as irregularidades dos terrenos em termos de topografia, dimensão e situação tivessem acarretado uma solução diversificada em seis tipos de escola: a de tipo mínimo, a escola nuclear, os parques escolares, a escola Platoon de 25, de 16 e de 12 classes.²⁶

Entre os anos de 1934 e 1935 foram construídos 25 prédios escola-

res, construções econômicas, rústicas, das quais todo o supérfluo foi eliminado e que corporificaram a necessidade de reinvenção do espaço público a serviço dos objetivos da consciência pedagógica em plena construção. Nesse sentido, os prédios escolares foram gestos intencionais que pretenderam criar novos comportamentos e sentimentos diante da escola, expandindo-a para fora e além dela.²⁷

A arquitetura escolar expôs à cidade e ao país a nossa primeira arquitetura moderna oficial e junto com ela divulgou a pintura moderna, representada pelos murais de Di Cavalcanti e de Georgina de Albuquerque. Ao contrário do que muitos acreditam, como argumenta Beatriz Santos de Oliveira, não foi Le Corbusier quem abriu entre nós as frentes do movimento moderno no plano arquitetônico. A produção dos nossos arquitetos, em que pese a influência de Le Corbusier, foi matizada pela peculiaridade de nunca assumir radicalmente a proposta inovadora da vanguarda modernista e se identificar muito mais com o *Art Decô*. Foi essa proposta de prédio escolar que se difundiu pelas ruas da cidade carioca e de outras cidades brasileiras, incorporando-se nos edifícios e nas residências de classe média das nossas capitais.²⁸

No âmbito da arquitetura internacional e nacional, a escola foi tão importante que monopolizou exposições específicas, a atenção de revistas especializadas e inquéritos. A própria Associação Brasileira de Educação organizou, em 1934, a primeira exposição de arquitetura escolar.

É o efeito moderno que permite a Beatriz Santos de Oliveira estabelecer a relação entre os parentescos formais e visuais de Hollywood, Paris e Viena com a morfologia das escolas públicas. De sua análise interessa ressaltar o primeiro parentesco. É ele que ajuda a entender a aceitação da arquitetura escolar e a sua difusão na cidade. Essa arquitetura significou a quebra com o passado rural e a inserção no cotidiano urbano no mundo da fantasia citadina e refinada dos filmes de Hollywood, o que levava Oswald de Andrade, na década de 30, a comentar que o poder sugestivo e sedutor do cinema cativava o povo para essas novas formas. Comparem-se cenários hollywoodianos e a fachada de escolas construídas na cidade.

A nova arquitetura promoveu a expansão regulada das atividades corporais ao incorporar às salas de aula os anfiteatros, a biblioteca, as salas de leitura, o refeitório, os jardins, as "áreas livres". Na opinião de quem frequentou essas instalações, particularmente as crianças mais pobres, a existência desses locais funcionou não como um código de confinamento, mas de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para os morros ou para a periferia das cidades. Os problemas de saúde dos professores e dos alunos contribuíram, e muito, para que a escola ocupasse um espaço central na agenda pública. Como foco de epidemias, a escola revelava de forma crua a interdependência social, na medida em que a doença poderia atingir qualquer um, independentemente da sua condição de classe. A ação estatal no controle epidemiológico privilegiou, portanto, a escola como instrumento de uma política ampla, coletiva, contínua e compulsória de resguardo e restabelecimento da saúde da população, o que deu resultados concretos.³² Além das questões de saúde, a necessidade de controlar a participação política das massas, por meio das eleições, mostrava que a escola pública era instrumento estratégico.

Além da nova arquitetura, o cinema educativo, a rádio educativa, os coros orfeônicos, a diversificação dos livros didáticos e a disseminação de revistas pedagógicas criaram condições para disseminar um discurso tornado senso comum no interior da comunidade escolar. Com os livros didáticos criados para atender aos novos programas e aos ideais das reformas educacionais, novas metodologias de ensino passaram a ser experimentadas, sobretudo no campo da leitura. Uma nova

prática de leitura penetrou nas escolas cariocas: a leitura individualizada, que não eliminou a leitura coletiva e oral já existente, mas conviveu com ela e ao lado de novidades como a leitura dirigida, a leitura espontânea, a leitura recreativa, a leitura em coro, a leitura incidental e a leitura dramatizada. A distinção e o desdobramento das atividades de leitura tinham o objetivo de construir não apenas o leitor, mas o decifrador de uma cultura urbana em constante transformação.

Os novos métodos porém nem sempre convenciam boa parte dos docentes que burlavam os métodos considerados oficiais. Por exemplo, o método oficial da sentença para aprendizagem da leitura e escrita, na gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública, já no final da década de 20, era substituído pelas descrições didáticas (*o a é a letrinha que tem a mãozinha do lado, o é a goiabinha pendurada na árvore...*). A aplicação dos testes de classificação dos alunos nas escolas primárias, presentes desde a década de 20, apresentava resultados que precisavam ser relativizados em função das diferentes condições das escolas. Faltava material adequado para sua aplicação e as crianças ficavam ansiosas não só com a espera, às vezes até mais de duas horas para realizá-los, mas também pela reação emocional das professoras inseguras ao aplicá-los.³³ Mas um dos problemas mais sérios era a questão disciplinar, particularmente quando esta atingia a questão dos *bons costumes*, o que pode ser traduzido pela presença de práticas dos estudantes consideradas

desconcertantes pelos adultos, como a insinuação e/ou a exibição explícita de certas partes do corpo, a masturbação ("vício secreto"), o uso de bebidas alcoólicas.

Contra essas práticas desenvolvia-se uma cruzada pedagógica que tinha na figura do novo professor um dos seus principais aliados. Esse novo professor era formado no Instituto de Educação, controlado pelos educadores liberais do final dos anos 20 a meados dos anos 30, e que se tornou um complexo educativo, reunindo cursos do jardim de infância ao ensino superior. O padrão de ensino francês foi substituído pelo norte-americano e acabou seguindo a experiência paulista graças à interferência de Lourenço Filho. O papel feminino foi revisto, tornando mais complexo e elaborado o exercício do magistério que, até então, era tomado apenas como extensão da tarefa social e moral da preservação familiar. Esse ideal permaneceu porém matizado e modificado pelo ponto de vista das ciências aplicadas à educação e suas técnicas pedagógicas.

As mudanças curriculares e programáticas que o Instituto de Educação sofreu evidenciam a vontade homogeneizadora no que diz respeito à metodologia; ao agrupamento da classe e à avaliação escolar, que conviveu com a diversificação pela especialização disciplinar e pelo seu controle por meio das diversas seções do currículo, por sua vez dividido em cursos; à modificação do caráter cívico e moral do curso, que passa a se referir mais ao problema do uso da liberdade e da autoridade docente e a desenvolver,

filosoficamente, a noção de responsabilidade pessoal e social; e à valorização da conquista da autonomia intelectual sobretudo por intermédio da elaboração de trabalhos de investigação própria como elemento de avaliação do estudante no curso.³⁴

Todas essas mudanças, apenas sinalizadas neste texto, chamam a atenção para o fato de que essa nova escola pode

O movimento de 1930 contribuiu para que o conceito de revolução deixasse de se referir a uma realidade abstrata.

ser lida na sua dupla condição, tanto no sentido de *antecipar* a revolução como no de *reinventá-la*. A institucionalização do moderno carregou a representação de uma revolução total que não ocorreu, mas que trouxe, como desdobramento, representações de cisão, de renovação, de aceleração do tempo. Afinal, o movimento de

1930 contribuiu para que o conceito de revolução deixasse de se referir a uma realidade abstrata, distante, e se relacionasse a uma experiência concreta e próxima.³⁵

O movimento de 1930 aprofundou sucessivas contradições sem resolvê-las. Uma delas foi a ausência de uma ruptura política acompanhada da possibilidade de ruptura ideológica. Não é por acaso que a intensa produção intelectual dessa década sinaliza pontos de inflexão do pensamento e inaugura interpretações que renovam formas de avaliar momentos cruciais da nossa história. Essa contradição se expressou na cultura escolar da cidade.

Se entendermos a organização escolar como expressão e, ao mesmo tempo, como produtora de uma cultura escolar, nosso objeto se amplia. Essa cultura escolar é entendida como conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e/ou grupos determinados com finalidades específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação do *habitus* pedagógico.³⁶ Modificar o *habitus* é um ato de (re)criação e trabalho, de produzir novos sentidos e formas de inteligibilidade.

A modificação do *habitus* pedagógico é o ponto central do cotidiano da política educacional gestada na cidade carioca, mas não apenas nela, nas décadas de 20 e 30. Trabalhar sobre o entrelaçamento da cultura escolar com a cultura urbana é partir de um pressuposto teórico: a cultura escolar, apesar de revelar as práticas culturais urbanas, possui uma peculiaridade que

está inscrita na margem de manobra dos sujeitos da ação educativa e das respostas diferentes daquelas programadas ou previstas por certos agentes e projetos racionalizadores e controladores das atividades escolares. Essa margem de manobra se revela em táticas circunstanciais quando os sujeitos que sofrem a ação educativa dela se apropriam e modificam o seu significado, o que acarreta a recriação da ação em execução. Para recuperar essas táticas é imprescindível visualizar a política educacional no âmbito da sua elaboração cotidiana, com seus avanços, recuos e redirecionamentos. É justamente nessa elaboração que se dá a mediação entre as "certezas" e as propostas do pensamento pedagógico e as duras pressões do contexto social.

Attingir a forma de pensar e mudar a mentalidade da população era fundamental para a desejada mudança de costumes. Essa mudança exigiu a adoção de uma arquitetura que tornou a escola visível e um intenso trabalho de ideologização dirigido à formação docente e à sua atuação em serviço. Esse trabalho muito deveu à elaboração e à divulgação de uma literatura pedagógica de suporte às modificações requeridas, da invenção de uma escrituração escolar detalhada que ofereceu subsídios para as estatísticas escolares e de múltiplos eventos que, dentro e fora da escola (nas ruas, nas praças e nos teatros), ganharam vigor de uma dramaturgia que respondeu ao desafio de construir um projeto pedagógico, superando constrangimentos de todo o tipo, desde a falta de recursos e o emperramento da máquina burocrática até a resis-

tência ideológica de militantes que, numa oposição ativa, buscaram obstaculizar as medidas propostas e intervir nas direções políticas afetas à educação da cidade.

Os 13 anos de construção de uma política educacional liberal (1922-1935) na cidade carioca culminaram num processo de reinvenção do espaço escolar e social, cuja direção se fez no sentido de empurrar a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade; de atravessar o espelho da cultura européia e norte-americana para elaborar um conhecimento instrumental sobre a educação brasileira e a vida urbana; de retirar a educação da tutela da Igreja e do governo federal; de lutar contra os "destinos" escolares que a fragmentação social impunha. Essas características provocaram conflitos em vários níveis: no nível governamental, entre as propostas do governo municipal e as provenientes dos grupos católicos e esquerdistas; no nível das próprias escolas em funcionamento, o que é indicativo do caráter polêmico da gestação da modernidade pedagógica.

Foi possível flagrar comportamentos de resistência às propostas modernizadoras expressas, por exemplo, em procedimentos de burla às regras estabelecidas quanto às exigências de ingresso no *métier* profissional (foram registrados casos de diplomas falsos de candidatas ao magistério na década de 30), quanto à utilização de métodos (o não-cumprimento do método oficial de ensino de leitura e escrita e a apropriação peculiar das técnicas de trabalho manual nos anos 20), quanto

aos entraves colocados à utilização dos dispositivos modernos (as resistências dos pais e dos alunos geradas pelo uso do elevador numa das escolas do centro da cidade nos anos 30), ou quanto ao uso de certos recursos científicos (os problemas gerados pela aplicação dos testes de inteligência nos anos 20 e 30) e procedimentos que visavam criar uma outra rotina na escola pública (o falseamento de dados estatísticos e a implicância dos professores em usar os diários de classe, considerados verdadeiros trambolhos na década de 20). Essas resistências conviveram com os novos procedimentos adotados nas escolas públicas e algumas delas não foram abandonadas mesmo com a pressão das normas impostas.

Os obstáculos e as críticas forçaram os esforços racionalizadores e homogeneizadores à sua própria autocrítica e revisão constante de suas metas e estratégias. O que esses esforços procuraram produzir nas escolas cariocas não foi necessariamente e exclusivamente a reprodução, no ambiente pedagógico, do maquinismo industrial, como algumas análises insistem em destacar ao associar de modo imediato e mecânico organização escolar e fabril. Mais do que a produtividade do trabalho que, de fato, freqüentava a pauta de preocupações dos educadores da cidade (em alguns mais do que em outros), problemas cruciais como a saúde e a habitação monopolizaram suas atenções para a modificação dos costumes urbanos no trato do corpo, no uso do tempo e do espaço e na convivência social.

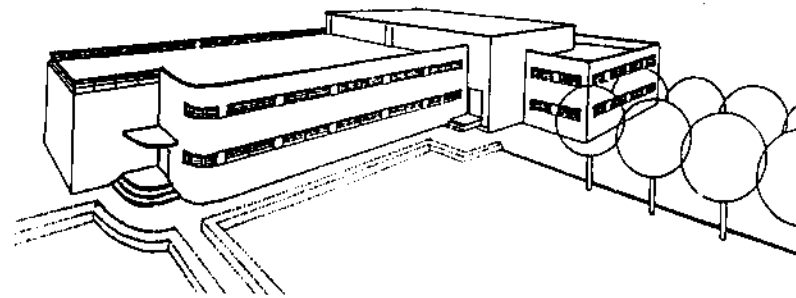
Se a preocupação disciplinar estava presente por meio de medidas diversas de controle do uso do tempo e do espaço escolar, elas não pareciam surtir, no entanto, o efeito desejado. Apesar dos esforços significativos de ampliação da rede escolar e do aumento efetivo das chances educativas, sobretudo em meados da década de 30, ela atingiu, de fato, uma parte da população. A extensão da atividade educativa das escolas para a cidade existiu, mas foi localizada e mais demonstrativa, motivo que nos leva a relativizar o esforço disciplinador sem, no entanto, abandoná-lo. Quando a ampliação das vagas na rede escolar municipal estava se tornando uma quantificação seletiva, isto é, concentrada em variáveis estratégicas e decisivas para o plano de expansão do atendimento escolar, a gestão que a conduzia, a de Anísio Teixeira, foi vista como uma estratégia de oposição dentro da estratégia oficial e bruscamente interrompida.³⁷

A escola primária brasileira, como a cidade, lembrava mais o herói sem nenhum caráter de Mário de Andrade em sua obra *Macunaíma*, de 1928. Era macunaímica: heterogênea, ambígua, conflitante, desenraizada, descontínua, em constante busca de sua identidade. A modernidade pedagógica definiu a escola pública carioca pela falta: de prédios, de material didático, de professores bem preparados, de freqüência, de permanência e êxito dos alunos, de saúde e de modos civilizados e cívicos. A brutalidade desse vazão aos olhos dos educadores urbanos estimulou-lhes o desejo de preencher o que era lido como ausência de substância e forma. Impuseram-se, então, a tarefa de moldá-la. Mas ao fazê-lo esbarrraram em estratégias de sobrevivência que arrebatavam a lógica dos roteiros possíveis, burlavam a legislação de ensino e as boas intenções. Macunaíma estava vivíssimo, com todas as suas fraquezas e seus vacilos.

Em contraposição ao tempo histórico do atraso e da decadência marcado pelo relógio escolar, os manuais escolares, como *Histórias da nossa terra*, iriam priorizar o espaço. Numa

outra mão interpretativa, a geografia escreveu a história do país. É impressionante a imersão desse livro de leituras no universo ricardiano. De fato, Cassiano Ricardo, em *Martim Cererê*, de 1929, propõe um Brasil acabado, pleno de atributos por sua capacidade de enfrentar as dificuldades, de espírito aguerrido, de altruísmo ímpar, como demonstra a análise de Mônica Pimenta Velloso.³⁸ Em *Martim Cererê*, os heróis geográficos vão concretizar a epopéia ricardiana já que São Paulo realiza a própria brasilidade.

Os ecos ricardianos também tomaram de assalto o Instituto de Educação, sob a batuta de Lourenço Filho na década de 30. É na reverberação desse eco que o paulista Lourenço Filho, signatário do Manifesto dos Pioneiros, visualiza o educador como soldado da pátria, guardando a escola das ideologias alienígenas e farisaicas e desempenhando sua missão de delegado dos pais, servidor de Deus e soldado da pátria. Casa, Igreja e Caserna unidas na defesa de uma certa moralidade dos chamados bons costumes.



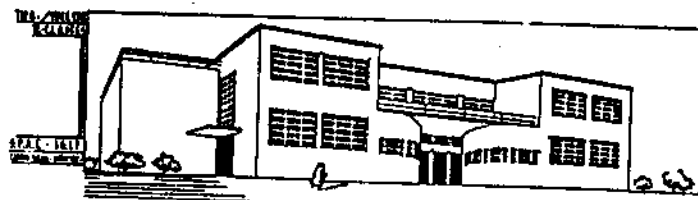
Escola Platoon, com 16 classes (Distrito Federal, 1934).

A formação docente, como pedra de toque das reformas de instrução pública no país, foi realizada dentro de um *ethos* salvacionista que, apesar da sua historicidade, permaneceu e pode ser detectada nos discursos de alguns educadores atuais, mesmo quando renegam a tradição moderna em que foi colocada a contribuição dos intelectuais liberais. Mesmo aí, quando se busca construir uma "experiência pedagógica inovadora", muitas vezes voltamos a tomar de empréstimo seus nomes, seus *slogans*, seus sonhos. A questão não está propriamente no empréstimo, mas na forma como o realizamos e com que finalidade.

As reformas da instrução pública em vários estados brasileiros nos anos 20 e 30 têm sido apresentadas como o movimento fundador da modernidade pedagógica no país. Mas, de fato, têm antecedentes como, por exemplo, as iniciativas da coroa portuguesa, construindo um programa de reforma cultural e educacional definido pelas necessidades práticas da política pombalina; os efeitos de penetração do protestantismo e dos colégios protestantes sobre o monopólio educativo católico, além das críticas e movimentos reivindicatórios dos professores primários públicos da corte em sua luta contra a elite imperial.³⁹ Ao reinscrever esse movimento fundador nessa tradição não pretendemos diluir a especificidade ou a complexidade do seu significado. Ele é também um sinal dos tempos modernos no sentido de que sua lógica repousou sobre a experiência deliberada e compartilhada de secularizar a República. Foi, conseqüentemente, o primeiro grande momento de organização dos profissionais da educação no país. Ainda, sua estratégia operatória acabou funcionando como alavanca para a criação e a expansão da capacidade do Estado de implementar políticas de alcance nacional.

Quando optamos pelos (des)encantos da modernidade pedagógica, pretendíamos vislumbrar a resistência e a diversidade para além da construção dos espaços da cidade e da escola como produção/reprodução de controle e de opressão. As cidades são espaços de contradição, de luta, de criação de novos desejos e de negação da unilateralidade da História.⁴⁰ Assim também consideramos a escola.

Um dos efeitos mais importantes da modernidade pedagógica como prática cultural foi o de produzir identidades sociais que só se definiram, no entanto, num processo de produção da diferença, que é decisivamente cultural e social. Reconstituíram-se incessantemente tendo sempre como referência um



Escola Nuclear, com 12 classes. (Distrito Federal)

outro. Nesse sentido, identidade e alteridade caminharão juntas como categorias sociais e políticas.⁴¹

Tornar-se moderno constituiu um problema de convivência com a contradição, a indeterminação, as incertezas, as concepções e as práticas ora mais próximas da democratização, ora mais próximas de estruturas autoritárias. É possível pensar que na modernidade pedagógica o moderno e o tradicional foram complementares entre si e fizeram sentido na sua oposição. Apesar de complementares não foram simétricos. A assimetria aparece justamente na relação que ambos mantêm com o tempo. O moderno como a expressão do que tem o tempo a seu favor, do que avança, e a tradição como a expressão do que luta contra o tempo. Não nos cabe recusar nenhuma face da moeda.

A escola pública, resistindo ao moderno e ao mesmo tempo ajudando a construí-lo, necessitou de exem-

plos de virtudes privados e públicos. A temática do herói dentro da literatura pedagógica não tem tido a atenção que merece, embora seja recorrente especialmente nos manuais escolares destinados à escola primária. Qual a necessidade do herói? Qual a sua função nos textos escolares? Sem dúvida, inculcar nos pequenos leitores uma certa forma de pensar a nacionalidade. Mas o mito do herói também está presente na atuação dos intelectuais educadores e nos projetos educativos que gestaram: seja o heroísmo épico e a vontade hercúlea de fazer a história; o heroísmo trágico e a ameaça da incompreensão, da injustiça, do desgosto, seja o heroísmo pícaro, cuja única preocupação é sobreviver. Que versão mais nos incomoda? Que versão combatemos? Quem sabe se a definição mesma da educação e do educador, ainda hoje, não se constrói na tensão dessas três expressões heróicas?

NOTAS

¹ SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Que país é este? E outros poemas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 80.

² LADEIRA, Julieta de Godoy. *Lições de casa - exercícios de imaginação*. São Paulo: Cultura, 1979.