

**O TEATRO DA MODERNIDADE CARIOCA:
AS REPRESENTAÇÕES DE CIDADE E ESCOLA PRIMÁRIA NOS ANOS 1920**

José Cláudio Sooma Silva (UERJ)

[2. História da profissão docente e das instituições escolares]

Resumo

Tendo como foco de análise as imagens urbanas e o Ensino Primário da antiga Capital, o trabalho se debruça sobre as categorias históricas de cultura escolar e cultura urbana durante os anos em que Antônio Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930) estiveram à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública. Para tanto, encontra-se dividido em três tópicos.

O primeiro deles desenha um traçado panorâmico da cidade na década de 1920, sublinhando as interferências que o urbanismo produziu no cotidiano social carioca. O segundo discorre sobre as formas que o debate educacional se apropriou (modificando e sendo modificado) dos discursos e práticas urbanísticas. Finalmente, o terceiro, concluindo a reflexão, enfatiza a importância de se buscar um entrelaçamento dos ambientes urbanos com os escolares para uma ampliação qualitativa da História da Educação Primária da cidade do Rio de Janeiro do período.

*O urbanismo e a tentativa de se (re)inventar o cotidiano carioca:
sobre a organização dos espaços citadinos e o disciplinamento dos usos sociais*

Embora se constate iniciativas isoladas de reorganização dos espaços citadinos já na segunda metade do século XIX, foi principalmente a partir dos primeiros anos do XX que a Capital tornou-se palco para sistemáticos e sucessivos planos de remodelação urbana. Tais empreendimentos, principiados com a chamada “*era das demolições*” da Administração Pereira Passos (1902-1906) (Cf. ROCHA, 1986), contribuíram para uma alteração das formas da população se relacionar com os espaços e tempos sociais. Índícios desta reconfiguração podem ser perscrutados na nova disposição de ruas e calçamentos empreendida nos anos 1920. O bem-estar, o convívio, a sociabilização, paulatinamente, foram sendo colocados em segundo plano. Em lugar disto, a reorganização da planificação urbana prestigiou uma otimização dos caminhos a serem percorridos pelos veículos automotores.

Dessa perspectiva, direcionar o olhar para a cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 significa, primeiramente, atentar para uma área total de 1.164 km² que se encontrava subordinada à Administração Municipal. Dessa grande extensão territorial, 164 km² correspondiam à zona urbana propriamente dita, 995 km² à zona suburbana ou rural e 5 km² às regiões compostas por ilhas (AGACHE, 1930, pp. 77-78). Em seguida, cabe destacar que em 1920, distribuídas de forma descompassada, contavam-se 1.157.873 pessoas e que em finais da década este número aproximava-se dos 2 milhões de habitantes (Cf. LOBO, 1978; SEVCENKO, 1985).

Decorridos, então, pouco menos de 20 anos do início do projeto de modernização, a década de 1920 abria-se com uma incômoda sensação para os cariocas. Elementos da “cidade velha” (com seu abafado e embaralhado conjunto de becos, ruelas, cortiços e casebres) permaneciam existindo dentro da “cidade nova” (com suas largas e vistosas avenidas, reluzentes e estrondosos veículos automotores, pomposas edificações e praças adornadas por jardins, luzes e cristais). Nessa direção, insalubre e embaralhada que era, em grande parte saneada, veloz e arriscada como se tornou, a Capital do período passava a exigir a instauração de iniciativas que dessem conta de educar, disciplinar e organizar a circulação e ocupação do confuso cotidiano¹.

Os problemas de circulação foram ocasionados, principalmente, pelo aumento do número de viagens de uma localidade a outra; pela reunião diária de um grande contingente populacional em certos pontos de comércio; pela concentração da oferta de lazeres e divertimentos em alguns estabelecimentos inaugurados; pela intensificação do trânsito de veículos automotores e pedestres e pela convivência forçosa em espaços públicos. Já os de ocupação deveram-se, particularmente, ao deslocamento de uma significativa parte da população para os morros e subúrbios. Uma compulsória transferência exigida pelas obras públicas de remodelação e embelezamento (Cf. MORAES, p. 58).

“Quando é que aparecerá o gênio que há de impor a dureza das regras e as normas das leis à multidão?” não se cansava de clamar a *Revista da Semana*, externando um sentimento que, de uma forma ou de outra, tomava conta do cotidiano da Capital (Revista da Semana, 18 fev. 1928; Cf. SILVA, 2004). De um modo cada vez mais urgente, portanto, delineava-se a necessidade da Administração Municipal implantar um plano diretor que, articulando e organizando o conjunto das características arquitetônicas e

¹ Algumas dessas questões foram exploradas com maior detalhe em minha dissertação: (SILVA, 2004).

sociais do período, tratasse de impor à lógica da cidade a disciplina, funcionalidade e harmonia que lhe faltavam.

Foi a partir desse quadro que os debates urbanísticos fortaleceram-se. “[...] *a década de 20 [1920] marc[ou] definitivamente o início do processo de urbanização brasileiro, principalmente daquilo que viria ser denominado como urbanismo – ciência da cidade*” (STUCKENBRUCK, 1996, p. 17). Organizar os espaços citadinos e disciplinar os usos sociais constituíam-se como medidas indispensáveis para amenizar o incômodo “*contraste*” de se passar “*dos belos edifícios, com artérias largas ostentando armazéns movimentados, às vezes luxuosos, [para] uma multidão de horríveis barracas. [...] as favelas, uma das chagas do Rio de Janeiro, na qual ser[ia] preciso, num dia muito próximo, levar-lhe o ferro cauterizador*” (AGACHE, 1930, pp. 239-40). Do mesmo modo, seria o urbanismo o responsável pelo fim da “*decepção*” do “*espetáculo dos arredores suburbanos*”. Afinal, “*Qual pode[ria] realmente ser o estado de espírito de indivíduos que viv[iam] em tais condições? E o que pensar da influência exercida sobre a criança?*” (Idem).

Para a consubstanciação do projeto de modernidade carioca, “*a educação e ensinamento das crianças, dos adultos [...] o desenvolvimento do espírito cívico e colaboração nos negócios municipais*” (AGACHE, 1930, pp. 40-41) passavam a ser concebidos como passos fundamentais. Como se nota, as exigências sociais da cidade interferiam e modificavam as *representações* relacionadas às escolas.

Tempos de Educação: das salas de aula para os espaços públicos

A lógica confusa a partir da qual se desenrolava o cotidiano carioca na década de 1920 acabou, também, por ocupar um lugar privilegiado no debate educacional. Afinal, assim como os demais habitantes, os educadores sofriam os efeitos da reestruturação do mundo social. Quanto a isso, cabe ressaltar o destaque conferido pela Administração Carneiro Leão (1922-1926) no que tange à necessária articulação que deveria ser privilegiada entre os métodos e saberes escolares com as características da cidade (Cf. Programas para o Ensino Primário Carioca, 1926, p. 186; LEÃO, 1926). Segundo palavras de Carneiro Leão:

“[...] é urgente arrastar a escola da margem da vida para dentro da própria vida. [...]. É imprescindível que o aluno conheça o mundo em que vai viver amanhã, o mundo para o qual se está preparando. E outra não tem sido a minha preocupação senão voltar a escola para as realidades da vida corrente, fazê-la responder aos reclamos da existência social, da hora que atravessamos” (LEÃO, 1926, p. 44).

Tal articulação foi prosseguida e estendida pela Administração de Fernando de Azevedo (1927-1930):

“A nova concepção do lugar da escola na vida e a compreensão mais nítida de sua função social despertaram a consciência da necessidade de transformar a escola num foco de influências educativas, num ponto de aplicação de todas as forças vivas, capazes de irradiarem a sua ação às outras instituições políticas, sociais e religiosas, e obterem delas para a obra comum, numa sinergia de esforços, a mais larga reciprocidade” (AZEVEDO, 1958, p. 111).

Nessa perspectiva, exasperava-se no debate educacional do período a defesa de que as práticas de escolarização primária poderiam funcionar como dispositivos de uma sociedade que almejava se tornar disciplinar (Cf. FOUCAULT, 2005). Dito de outra forma, pelas características mesmas da cidade fazia-se necessário o fortalecimento da concepção de que a observação e o controle deveriam, de algum modo, pulverizar-se no meio social.

A visibilidade proporcionada pela esfera pública (o “ver e ser visto” dos potenciais vigilantes: a população), necessariamente, precisava ser incorporada como um aspecto favorável à disciplinarização social. De uma maneira tal que a obediência aos padrões de condutas e comportamentos deixasse de estar, e tão somente, atrelada à atuação dos mecanismos de fiscalização e policiamento governamentais, mas passando, também, a se encontrar introjetada e multiplicada no próprio cotidiano. “*A vigilância funciona[ria] como uma rede, de alto a baixo, de baixo para cima e lateralmente (os indivíduos [...] controla[ndo]-se entre si)*” (GUIRADO, 1996, p. 65). Nesse caminhar, a dominação pessoal que cada indivíduo faria de seus interesses particulares contribuiria para que, mesmo que indiretamente, se tornasse uma “sentinela a policiar” os demais habitantes.

Isso posto, percebe-se que não foi por acaso a ênfase dada no debate educacional à importância das escolas abrirem os seus portões para a cidade. A renovação escolar não se encerrava nas questões relacionadas à valorização de diferentes saberes e práticas trabalhadas no interior das escolas (métodos, didáticas, horários).

De acordo com a função social a ser desempenhada pela escola (educar e disciplinar a população aos tempos do moderno) ensinar os saberes elementares (ler, escrever e contar) não era suficiente. Para além das questões referentes à instrução da população passava a ganhar intensidade as preocupações relacionadas à educação dos comportamentos, divulgação de hábitos higiênicos, disciplinarização dos costumes. Eram as exigências e necessidades sociais do cotidiano que requeriam mais do que instruído, um povo educado.

Com isso, as práticas e saberes escolares trabalhados nos estabelecimentos de ensino deviam, necessariamente, dialogar com o ambiente urbano. À observação, defendida pelo método intuitivo a partir de finais do século XIX, cumpria associar a oportunidade do aluno *fazer experimentando* (Cf. VIDAL, 2000, p. 498)².

Dessa panorâmica, a audição e a observação que já vinham sendo enfatizadas durante o aprendizado tornavam-se insuficientes. Era necessário articular ao processo educativo os elementos advindos dos outros três sentidos. Desse modo, as prescrições educacionais insistiam na necessidade de que as crianças tocassem, cheirassem e provassem, por meio de experimentações, o conhecimento a ser adquirido.

Nessa medida, o bulício das avenidas e ruas não era apenas estudado intramuros, como também experimentado *in loco*. Expedições aos campos, fazendas, morros e espaços citadinos, excursões aos jardins públicos, visitas a museus, fábricas e estabelecimentos de comércio destacavam-se como oportunidades para os alunos recolherem dados e impressões. De volta às salas de aula, relatavam, descreviam, sistematizavam e questionavam o que fora experimentado. A concepção do laboratório tomava os espaços e tempos escolares.

Entretanto, o ir e vir a esses passeios pelo cenário urbano não finalizavam a experiência educativa. Havia mais. Afinal, a escola como um espaço “[...] *onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite os saberes, os conhecimentos, está fundamentalmente ligada às formas de exercício do poder. [E que] isto não é somente verdade da escola: todo modo de socialização, toda forma de relação social implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes [...] e a ‘aprendizagem’ de relações de poder*” (VINCENT).

Sendo assim, o trânsito dos alunos e professores tanto despertava a curiosidade e promovia alterações no cotidiano urbano como indiretamente exibia um conjunto de comportamentos e atitudes (disciplina, higiene, postura, atenção) no coração da cidade. A intervenção educacional expandia, delimitava e divulgava as práticas da escolarização. Era a tentativa de empregar a visibilidade da esfera pública como um recurso para a disciplinarização social na década de 1920. Eram as *representações* de cidade que a escola ajudava a construir.

² Para uma particularização do método intuitivo ver: (VALDEMARIM, 1998); (FARIA FILHO, 2000); (SCHELBAUER, 2003); (SOUZA, 1998). Para os estudos acerca do que assim chamado escolanovismo, dentre outros, ver: (MONARCHA, 1989); (NUNES, 1994); (NUNES, 1996); (CARVALHO, 1999).

*Considerações finais:
sobre o “entrechoque da cultura escolar com a cultura urbana”³*

A tentativa de desenvolver um entrelaçamento da História da Educação Primária com o ambiente urbano constitui-se como um recurso analítico para melhor precisar as características, educacionais e sociais, da Capital nos anos 1920. Nesse particular, faço coro com a pesquisadora Clarice Nunes quando de suas asseverações de que “[...] *o estudo da escola pública carioca necessita de um acompanhamento crítico das imagens da cidade forjadas desde o começo do século [XX] quando a construção de uma civilização urbana foi o principal desafio dos nossos educadores*” (NUNES, 1996, p. 219).

No bojo dessa tentativa de “construção de uma civilização urbana” é que se pode entender o porquê das “[...] *reformas dos espaços [terem sido] carregadas de pressupostos pedagógicos; a referência à necessidade de educação sob todos os aspectos é[era] constante nos mais diferenciados discursos e práticas, o objetivo era reformar o povo*” (VEIGA, 2000, p. 403). Nesse caminhar, torna-se possível considerar que as sucessivas práticas de reforma urbana da Capital não somente alteraram o ritmo da cidade, mas sobretudo contribuíram para a instauração de uma diferente lógica no cotidiano.

“O estilo de vida carioca atravessou um longo processo de transformação impulsionado pela acelerada urbanização do Rio no início da República. A mudança de valores familiares se faz notar ao observarmos que os padrões de comportamento tradicional vão aos poucos dando lugar a uma forma mais moderna de convívio social, solidificada na década de vinte” (ARAÚJO, 1993, p. 389).

Diante de tais transformações, os habitantes (das zonas urbanas, dos morros, das localidades suburbanas) se viram obrigados a inventar outras formas de convívio, a incorporar novos padrões comportamentais, a lidar com diferentes valores e costumes. É neste sentido que a década de 1920 caracteriza uma época em que os novos signos exigidos por uma cidade marcada pela constante transformação consolidaram-se em uma diferente cultura: a *cultura urbana* (Cf. ARAÚJO, 1993).

Conviver com os novos signos da *cultura urbana* tornou-se, portanto, uma realidade no cotidiano. E, em certa medida, a necessidade de educar, organizar e disciplinar a população aos *tempos do moderno* uma exigência dentro do projeto de reestruturação.

³ (NUNES, 1996, p. 221).

“É o aperfeiçoamento do indivíduo, ou por outra, da unidade social, que contribui para facilitar a tarefa do poder público encarregado de manter a harmonia no conjunto. Educar é, pois, disciplinar [...]. A ordem e a disciplina num dado povo estão na razão direta da educação que já recebeu” (BARBOSA, 1925, p. 630).

Ao Educar e Disciplinar registrado no artigo do periódico *A Educação*, pela escrita de Clarice Nunes, deve ser acrescida a preocupação em cultivar a “*inculcação*” de comportamentos e hábitos sadios no meio social. O cenário urbano, rico em contradições e instabilidades, assistia a uma multiplicação dos espaços de aprendizagem “[...] *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*” (NUNES, 2000, p. 375 e p. 385) constituíam-se como palco para a intervenção educacional.

Paulatinamente, portanto, no transcurso da década de 1920, foi-se desenhando na Capital uma aproximação dos debates sobre o urbano com os relacionados à educação. Posto que reordenar os espaços e tempos sociais a partir de uma “*concepção global de cidade*” (STUCKENBRUCK, 1996, p. 20) implicaria, necessariamente, a difusão de novas práticas de sociabilidade entre os cariocas. Educar aos tempos do moderno envolveria, por seu turno, disciplinar as formas da população se apropriar da urbe, inculcando e divulgando preceitos de higiene, normas de conduta e princípios de moralidade.

Rica em contradições decorrentes do acelerado processo de reestruturação, marcada pelos problemas de circulação (de veículos automotores e pedestres) e apresentando um atabalhado processo de ocupação das zonas urbanas e suburbanas a Capital, (re)interpretada como um ambiente educativo, produzia *representações* do papel que caberia à escola primária desempenhar de modo a atender as exigências e necessidades sociais do período.

Tomada por preocupações conducentes à *experiência* (concebida como elemento desencadeador do processo educativo), à *renovação* dos métodos e saberes e à *atividade* que deveria ser prestigiada nos tempos e espaços escolares a escola primária, (re)significada em suas práticas e saberes, construía *representações* da cidade que pretendia modernizar-se, enfatizando aquilo que os alunos poderiam (ou não) trazer para as salas de aulas e/ou divulgar junto aos seus familiares e conhecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGACHE, Alfred Hubert Donat (1930). *Cidade do Rio de Janeiro, extensão, remodelação, embelezamento*. Organização projetada pela administração Antônio Prado Júnior. Sob a direção geral de Alfred Agache. Rio de Janeiro. (trad. Souza, Francesca de). Paris: Foyer Brésilien.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de (1993). *A Vocação do Prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco.

AZEVEDO, Fernando de (1958). *Novos Caminhos e Novos Fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos.

BARBOSA, Juscelino (1925). “Educação e Disciplina”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano IV, ns.º 7 e 8, vol. X, jul. - ago. 1925 [número especial dedicado à “Associação Brasileira de Educação”], pp. 629-32

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1999). *Molde nacional e fôrma cívica: história, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista/SP: Edusf / São Paulo: FAPESP.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2000). “A Instrução Elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane M. T. & FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 135-50.

FOUCAULT, Michel (2005). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

GUIRADO, Marlene (1996). “Poder Indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder”. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, pp. 57-71.

LEÃO, Antônio Carneiro (1926). *O Ensino na Capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do *Jornal do Comércio*.

LOBO, Eulália Lahmayer (1978). *História do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBMEC, vol. 2.

MONARCHA, Carlos (1989). *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez / Autores Associados.

MORAES, José Geraldo Vinci de (1994). *Cidade e cultura urbana na Primeira República*. São Paulo: Atual.

NUNES, Clarice (1994). “A Escola reinventa a Cidade”. In: HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 180-201.

_____. (1996). “Cultura Escolar, Modernidade Pedagógica e Política Educacional no espaço Urbano Carioca”. In: HERSCHMANN, Micael M. (org.). *Missionários do Progresso: Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., pp. 155-224.

_____. (2000). “(Des)encantos da Modernidade Pedagógica”. In: LOPES, Eliane M. T. & FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 371-98.

“Programas para o Ensino Primário Carioca” (1926). In: *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal (RJ)* - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1926.

Revista da Semana. “Psicologia das Praias”. Rio de Janeiro, Ano XXIX, n.º 09, 18 fev. 1928.

ROCHA, Oswaldo Porto (1986). *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.

SCHELBAUER, Analete Regina (2003). *A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)*. São Paulo: FEUSP, [tese de Doutorado].

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

SILVA, José Cláudio Sooma (2004). *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. São Paulo: FEUSP, [dissertação de Mestrado].

SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora UNESP.

STUCKENBRUCK, Denise Cabral (1996). *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.

VALDEMARIM, Vera Teresa (1998). “Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado”. In: SOUZA, Rosa Fátima, et. al. *O Legado Educacional do século XIX*. São Paulo: Editora da UNESP, pp. 63-106.

VEIGA, Cynthia Greive (2000). “Educação estética para o povo”. In: LOPES, Eliane M. T. & FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 399-422.

VIDAL, Diana Gonçalves (2000). “Escola Nova e o Processo Educativo”. In: LOPES, Eliane M. T. & FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 497-517.

VINCENT, Guy & LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. [mimeo.].