

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação – EDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

Teatros da Modernidade:  
representações de cidade e escola  
primária no Rio de Janeiro e em Buenos  
Aires nos anos 1920

Autor:

José Cláudio Sooma Silva

Orientador:

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra



Rio de Janeiro, 10 de julho de 2009

José Cláudio Sooma Silva

Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no  
Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920

Tese apresentada à Comissão Examinadora  
do Programa de Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro como requisito  
parcial para obtenção do título de Doutor em  
Educação

Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro  
2009

---

Silva, José Cláudio Sooma.

Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920 / José Cláudio Sooma Silva; orientador: José Gonçalves Gondra. Rio de Janeiro, 2009.

308 f.: fig.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. História da Educação, 2. Escolarização Primária (1920-1930), 3. Administração Carneiro Leão (1922-1926), 4. Administração Fernando de Azevedo (1927-1930), 5. Espetáculos Educacionais, 6. História da Cidade do Rio de Janeiro, 7. História da Cidade de Buenos Aires.

---

**JOSÉ CLÁUDIO SOOMA SILVA**

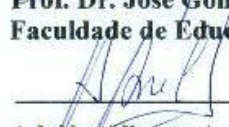
**TEATROS DA MODERNIDADE: REPRESENTAÇÕES DE CIDADE E  
ESCOLA PRIMÁRIA NO RIO DE JANEIRO E EM BUENOS AIRES NOS  
ANOS 1920.**

**Tese apresentada, como requisito para obtenção  
do título de Doutor, ao Programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.**


**Aprovado em 10 de julho de 2009**

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (Orientador)**  
**Faculdade de Educação da UERJ**

  
\_\_\_\_\_  
**Adrián Alberto Ascolani**  
**Universidade Nacional de Rosário**

  
\_\_\_\_\_  
**Diana Gonçalves Vidal**  
**Universidade de São Paulo**

  
\_\_\_\_\_  
**Wenceslau Gonçalves Neto**  
**Universidade Federal de Uberlândia**

  
\_\_\_\_\_  
**Libânia Nacif Xavier**  
**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Rio de Janeiro**

**2009**

## AGRADECIMENTOS

Os méritos que este estudo possa ter, eu partilho com José Gonçalves Gondra. Seus ensinamentos, sugestões, correções e críticas foram imprescindíveis para a realização do trabalho. Ultrapassando, em muito, aquilo que se pode esperar de um orientador, Gondra possui a capacidade louvável de revolver minhas “certezas”, inquirir sobre os meus aportes, controlar minhas ansiedades. Tudo isso sem jamais deixar de proferir palavras que me incitem a prosseguir neste intrincado, porém cativante, desafio de produção do conhecimento em História da Educação brasileira. Mais ainda, foi ele quem acreditou, investiu e criou as condições para minha transferência (espero que definitiva!) para a cidade do Rio de Janeiro. Embora este não seja o momento de enumerá-los, não posso deixar de registrar que seus auxílios foram inúmeros. Tantos que, pouco a pouco, nossa relação profissional foi sendo entretecida por laços de confiança e de amizade. Isso, tenho de confessar, só aumentou minha responsabilidade; afinal, para além das metas a alcançar, desafios a superar e prazos a cumprir, estive (e continua) em cena a preocupação de não desapontar um amigo. Por esses e outros muitos motivos presentes em nossa relação cotidiana, meus sinceros agradecimentos.

A oportunidade de concretizar um período de estudos e pesquisas em Buenos Aires foi uma experiência que concorreu para o meu aprimoramento acadêmico/profissional e amadurecimento pessoal. Conhecer outras instituições de pesquisa, outros profissionais do campo, mergulhar em outra cultura, outro idioma, outros aromas e sabores, apreciar outras paisagens acarretaram modificações em meu modo de ser, pensar e agir.

Sobre essa experiência, os estímulos que recebi, do lado brasileiro, por parte da professora Diana Gonçalves Vidal foram fundamentais para amenizar inseguranças, tranquilizar ansiedades e diminuir a solidão. Do lado argentino, tive o prazer de estreitar os laços profissionais e de amizade com o professor Adrián Ascolani. Indiscutivelmente, suas orientações, indicações bibliográficas e documentais facilitaram minhas incursões pelas bibliotecas e demais instituições de pesquisa em terras portenhas. Do mesmo modo, nossas conversas, sorrisos e troca de informações sobre os dois países se constituíram como momentos agradabilíssimos que atenuaram a saudade da família e dos amigos. Aos dois professores, meus sinceros agradecimentos.

Devo sublinhar, ainda, as contribuições da professora Clarice Nunes e do professor Adrián Ascolani, componentes da Banca de Qualificação, pois suas críticas, sugestões e comentários colaboraram para o refinamento das problemáticas da pesquisa. Por outro lado, assinalo meus agradecimentos aos professores integrantes da Banca de Defesa, pela disposição em participar, me auxiliando neste momento de minha trajetória acadêmica.

Ao longo dessa jornada, tive o privilégio de usufruir de um ambiente acadêmico propício à produção do conhecimento e de poder me dedicar exclusivamente ao estudo. Nessa direção, nas disciplinas cursadas, nas reuniões ou, mesmo, nos momentos informais, o convívio com outros/as pesquisadores/as me estimulou a prosseguir. Desta feita, agradeço às professoras Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Lia Faria, Maria Luiza Oswald e ao professor Walter Omar Kohan pelos apoios prestados; também à FAPERJ, ao CNPq e à CAPES/SECyT/MINCYT, pelos financiamentos concedidos, em diferentes momentos, que viabilizaram a elaboração deste trabalho.

Às professoras Alessandra Frota Martinez de Schueler, Ana Chrystina Venancio Mignot e Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, meu “muito obrigado” pelas idéias trocadas, pelos encaminhamentos sugeridos e as referências bibliográficas socializadas. Tenham certeza de que vocês se “encontrarão” ao longo do texto.

Aos queridos/as amigos/as pesquisadores/as do NEPHE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação) sou muito grato pela acolhida excelente com a qual me brindaram e pelas nossas reuniões frutíferas, intensas e deliciosas. Já estou com saudades de vocês: Aline Borges, Aline de Moraes, Ana Luiza, Angélica, Bia, Cida, Daniel, Dimas, Irma, Lau, Giselle, Inára, Inês, Ilzani, Jordânia, Kelly, Ligia, Madison, Marina, Tamires, Zélia e demais colegas.

Agradeço, ainda, aos/as arquivistas, bibliotecários/as, estagiários/as, funcionários/as dos arquivos, bibliotecas e instituições de pesquisa do Rio de Janeiro, de São Paulo e Buenos Aires, pelas orientações, a presteza e benevolência em termos de horários. Sobre esse específico, porque sua generosidade foi muito além do exercício de suas atribuições profissionais, minha gratidão ao professor Silas, do Centro de Referência da Educação Pública/RJ; à Sra. Eleni, do Museu da Imagem e do Som/RJ; a Cátia, do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; a Cecilha, Maria Helena e Izilda, do Instituto de Estudos Brasileiros/SP; a Edda, Amâncio e

Renê, da Biblioteca Nacional de los Maestros, e à Sra. Alicia, da Biblioteca Obrera Juan Baptista Justo.

Marina Natsume Uekane, de forma competente, realizou a versão do resumo para a língua inglesa; Valéria Cristina Aranha, habilmente, efetuou a revisão da língua portuguesa, livrando o texto de erros maiores. Às duas amigas, registro minha gratidão.

Aos “velhos/as” amigos/as de São Paulo, aos “novos/as” do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Curitiba agradeço os debates, as provocações, os questionamentos, as circunstâncias de descontração. Sem isso tudo, este momento não teria o mesmo significado.

Para Elza, José Aparecido, José Maurício, Larissa, Giovanne, Rachel e tia Nenê me faltam palavras; sobram emoções. Mãe, pai, irmãos, sobrinhos e tia-avó estimados: é por vocês que cheguei até aqui, é com vocês que quero prosseguir, e é a vocês que dedico este trabalho.

Por fim, se houve alguém que, cotidianamente, suportou as ausências, comemorou as realizações, ajudou na tomada de decisões, compreendeu minhas angústias, foi você. Por tudo o que fez por mim, por tudo o que ainda faremos juntos, Kesley, receba meus sinceros agradecimentos acompanhados por um pedaço da música que, composta por Geraldo Azevedo e Capinan, sabemos: é sua!

“[...]”

*Moça bonita,*

*Seu olho brilha*

*Qual estrela matutina.*

*Eu também não sei se é*

*Imagina minha sina*

*É o brilho puro da fé*

*Ou é só brilho feminino*

*Ou é só brilho de mulher*

[...]”.

## RESUMO

A pesquisa se interessa pelas diferentes *representações* de ensino primário e de cidade que foram construídas em função do entrelaçamento dos ambientes urbanos com os escolares durante os anos 1920. Baseada na análise de periódicos, legislação educacional e medidas de reforma da antiga capital do Brasil e da capital da Argentina, problematiza as dimensões de governo nos planos da cidade e da educação.

A aceleração dos tempos e o crescimento urbano das duas primeiras décadas do século XX trouxeram consigo a necessidade de articular iniciativas diversas que racionalizassem o desenho arquitetônico e organizassem os comportamentos e tradições da população carioca. Foi em função dessas características que ocorreu no período o entrelaçamento da ciência do urbanismo com os saberes e práticas proporcionados pela escola primária. Nesse sentido, sob a lógica governamental, Escola e Cidade passaram a ser concebidas de modo articulado, tendo em vista um repertório comum de estratégias, porque se ansiava converter a Cidade em um espaço educativo e a Escola em um dispositivo para incutir ideais de urbanidade e de higiene pública.

Com o objetivo de concretizar essa conversão da Cidade e da Escola, ocorreu uma efetiva *invasão* das circunstâncias cidadinas sobre os tempos e espaços escolares, bem como uma *impregnação* destes sobre a cidade. Projetou-se para a educação primária a tarefa de explicar as transformações urbanas, de modo que estas fossem aceitas e passassem a ser valorizadas. De maneira correlata, investiu-se na dimensão educativa que a organização e harmonização dos componentes da *paisagem urbana carioca* deveriam desempenhar.

Tais preocupações concorreram para que algumas estratégias fossem mobilizadas pela Prefeitura e a Diretoria Geral de Instrução Pública, almejando ensinar à população as formas corretas de praticar a cidade. Dentre estas, grande atenção foi dispensada aos espetáculos educacionais protagonizados pelas crianças. Os efeitos desses acontecimentos não se encerravam nas encenações. As ações que antecediam os referidos espetáculos se caracterizavam, igualmente, como oportunidades que convidavam a população a visualizar, refletir e tecer comentários sobre os ideais de harmonia, higiene e disciplinarização que impulsionavam a



realização desses eventos que invadiam a cidade com uma frequência regular e uma forma própria.

A relevância adquirida por esses espetáculos educacionais em terras cariocas instigou-me a pensar uma possível circulação dessa modalidade de inculcar hábitos e comportamentos entre as crianças e adultos em um contexto sul-americano, considerando preocupações educacionais relativas ao ensino primário associadas ao movimento de remodelação urbana entre finais do século XIX e as primeiras décadas do XX. Desse modo, essa preocupação funcionou como chave de entrada para pensar aproximações e distanciamentos entre os espetáculos educacionais nas cidades do Rio de Janeiro e de Buenos Aires.

O caminho trilhado por este estudo possibilitou apontar, no caso carioca, para um redimensionamento na concepção de *modernidade* no decurso do período analisado. Se até os anos 1920 o foco estivera nas obras públicas de “modernização”, a partir de então se deslocava para a necessidade de racionalização da cidade e para a inculcação de *atitudes de modernidade* na população.

No caso portenho, a partir de finais do século XIX, os projetos de intervenção pública foram pautados na “grilla e no parque”, o que significou um esforço de pensar um planejamento global para a capital. A virada para a década de 1920, por sua vez, foi marcada pela elaboração de um novo “Plano Regulador”, voltado para conter os “avanços do subúrbio” e atenuar as incoerências advindas do fluxo intenso de veículos e pedestres.

Com a perspectiva de inculcar “atitudes de modernidade” e o desígnio de conter os “avanços do subúrbio” e de harmonizar o fluxo de automotores e pedestres, as atenções, nas duas capitais, se voltaram para a educação primária. Nas experiências estudadas, as intervenções na cidade e na escola primária foram compreendidas como condição para despertar, exigir e avaliar um conjunto de comportamentos concebido como indispensável para a multiplicação de condutas e hábitos adequados à modernidade desejada.

#### **PALAVRAS-CHAVE:**

ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA (1920-1930); ADMINISTRAÇÃO CARNEIRO LEÃO (1922-1926); ADMINISTRAÇÃO FERNANDO DE AZEVEDO (1927-1930); ESPETÁCULOS EDUCACIONAIS; HISTÓRIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO; HISTÓRIA DA CIDADE DE BUENOS AIRES; HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

## ABSTRACT

The research was interested in the different representations of the primary teaching and of the city of Rio de Janeiro which were built according to the interlacing of the urban environment with the school ones during the 1920s. Based in the analysis of the periodical publications, educational legislation and actions of reform in the old capital of Brazil and in the capital of Argentina, this study problematizes the educational and urban dimensions of the government.

The acceleration of time and the urban growth in the two first decades brought the necessity of articulating different initiatives that rationalized the architectural design and organized the manners and popular traditions. It was according to these characteristics during that period that the interlacing of the science of urbanism with the knowledge and practices of the primary schooling occurred. In this table, under the government logic, School and City began to be designed in the view of a common repertoire of strategies. This was explained because they longed to convert the City in an educational space and the School in a device to transfuse urban and public hygiene ideals.

With the objective of realizing the conversion of the City and the School an effective invasion of the city circumstances occurred in the school time and spaces and the impregnation of those over the city. It was projected to the primary education the task of explaining the urban transformations in a way that they were accepted and became valued. In the same way, it was invested in the educational dimension which the organization and harmonization of the urban carioca landscape should interpret.

These concerns concurred to the different strategies that were mobilized by the City Hall and the “Diretoria Geral de Instrução Pública” that aimed the teaching of correct ways for the population to practice the city. Among these, because they systematized a lot of what they intended to disseminate, a great attention was spent in educational shows played by the children. The “benefits” of those events didn’t end in the staging. Before anything else, the “backstage moments”, in the same way, were characterized as opportunities which invited the population to visualize, reflect and weave comments on the ideals of harmony, hygiene and disciplining which boosted the making of these events which invaded the city with a growing frequency.

The relevance gained by these educational spectacles in the carioca ground instigated me to think in a possible circulation of this modality of engraining habits and behaviors among children and adults in a South American context, considering the educational uneasiness of the primary teaching associated to the movement of urban improvement between the final decades of the nineteenth century and the first decades of the twentieth. So this concern was appointed as a key of entrance to sew up some possible approximations and detachments between the educational shows in the cities of Rio de Janeiro and of Buenos Aires.

The path followed by this study made possible to point, in the carioca case, to a resizing in the modernity conception in the course of the analyzed period. If, until the 1920s, the focus had been in the public works of “modernization”, now it moved to the necessity of the rationalization of the city and to the inculcation of modernity attitudes in the population.

In the portenho case, from the end of the nineteenth century on, the projects of public intervention had been based in the “grilla and in the park”, which meant an effort to think a global planning for the capital. The turn to the 1920’s decade was marked by the necessity to prepare a new “Plano Regulador” that contained the “suburb advancements” and lessen the incoherence originated in the intense flow of vehicles and pedestrians.

With the perspective of inculcating “modernity attitudes” and the intention to restrain the “suburbs advances” and harmonize the flow of automotives and pedestrians the attentions, in the two cities, were turned over to the primary education. In the experiences studied the interventions in the city and at school had been interpreted as a condition that aroused, demanded and evaluated that group of behaviors planned as indispensable to the multiplication of conducts and suitable habits to the modernity desired.

**KEY-WORDS:**

PRIMARY SCHOOLING (1920-1930); CARNEIRO LEÃO’S ADMINISTRATION (1922-1926); FERNANDO DE AZEVEDO’S ADMINISTRATION (1927-1930); EDUCATIONAL SHOWS; HISTORY OF THE CITY OF RIO DE JANEIRO; HISTORY OF THE CITY OF BUENOS AIRES; HISTORY OF EDUCATION.

## SUMÁRIO

ÍNDICE DE FOTOS -----	01
INTRODUÇÃO -----	03
CAPÍTULO I. Em busca de uma organicidade para a capital carioca nos anos 1920	
1. Os desafios de conformar a paisagem urbana -----	35
2. A cidade como campo de exploração para a intervenção educacional -----	67
CAPÍTULO II. A Escola Primária Carioca nos anos 1920: representações de modernidade e a busca de uma “atitude moderna”	
1. Representações de modernidade, saberes e práticas escolares -----	103
2. “A modernidade nossa de cada dia” e a vigilância sobre a comunidade escolar -----	118
2.1. A introjeção dos mecanismos de vigilância e o “estado de educamentalidade” -----	135
CAPÍTULO III. A Educação Primária como um <i>acontecimento urbano</i> : dimensões relacionadas à invenção de uma tradição de urbanidade	
1. Os espetáculos educacionais e os “momentos bastidores” -----	150
1.2. O evento da Quinta da Boa Vista (1920): imprevistos, (re)arranjos de estratégias e representações concorrentes sobre os espetáculos educacionais -----	181
2. O aprendizado cotidiano dos adultos -----	190
CAPÍTULO IV. O Teatro da Modernidade em Buenos Aires: aproximações e distanciamentos em relação à Capital carioca	
1. A remodelação do traçado arquitetônico e a aceleração do ritmo citadino ---	212
2. Os espetáculos educacionais e a tentativa de inventar uma tradição de urbanidade em terras portenhas -----	234
2.1. Incutindo ideais de higiene, urbanidade e identidade nacional -----	236
2.2. A intensificação das invasões escolares sobre o ambiente urbano nos anos 1920 -----	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	273

ARQUIVOS, BIBLIOTECAS E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA -----	279
FONTES PESQUISADAS -----	280
PERIÓDICOS -----	282
ARTIGOS DE PERIÓDICOS DOS ANOS 1920 -----	283
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	289

## ÍNDICE DE FOTOS

<b>Foto 1</b> Parque das Diversões. Fotografia de Augusto Malta. [s.d.]. (MIS/RJ) -----	39
<b>Fotos 2 e 3</b> Marcha dos Revoltosos pela Avenida Atlântica. [não há informação sobre o fotógrafo]. 1922 (Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana) -----	49
<b>Foto 4</b> Desmante do Morro do Castelo. Fotografia de Augusto Malta. [s.d.]. (MIS/RJ) -----	63
<b>Foto 5</b> Escola Floriano Peixoto. [não há informação sobre o fotógrafo]. 1922. (CREP/RJ) -----	71
<b>Foto 6</b> Máquina empregada no desmante do Morro do Castelo. Fotografia de Augusto Malta. 1921. (MIS/RJ) -----	78
<b>Foto 7</b> Esquina da Avenida Rio Branco com a Rua Sete de Setembro. Fotografia de Augusto Malta. 1925. (MIS/RJ) -----	87
<b>Foto 8</b> Planta dos Distritos do Rio de Janeiro – DF, 1928. (apud PAULILO, 2007, p. 184) -----	121
<b>Foto 9</b> Escola Nilo Peçanha. Fotografia de Augusto Malta. 30 de out. 1923. (MIS/RJ) -----	127
<b>Foto 10</b> Exercícios físicos em uma escola primária. Fotografia de Augusto Malta. 1926. (MIS/RJ) -----	165
<b>Foto 11</b> Evento com a participação de escolares. Fotografia de Augusto Malta. 08 de set. de 1925. (MIS/RJ) -----	167
<b>Foto 12</b> Escola Nilo Peçanha. Fotografia de Augusto Malta. 24 de set. de 1924. (MIS/RJ) -----	171
<b>Foto 13</b> Bonde Praça 15 – um carro motor e dois reboques pequenos. [não há informação sobre o fotógrafo]. 1924. (Instituto Moreira Salles) -----	174
<b>Fotos 14, 15 e 16</b> Evento com 4 mil escolares. Fotografia de Augusto Malta. 18 de out. de 1925. (MIS/RJ) -----	177
<b>Foto 17</b> Parte do público presente ao evento com 4 mil escolares. Fotografia de Augusto Malta. 18 de out. de 1925. (MIS/RJ) -----	179
<b>Foto 18</b> Prática de escovação de dentes. Fotografia de Augusto Malta. 20 de nov. de 1925. (MIS/RJ) -----	199
<b>Foto 19</b> Escola Uruguai: prática do copo individual. Fotografia de Augusto Malta. 13 de ago. de 1929. (MIS/RJ) -----	202

<b>Foto 20</b> Escola Uruguai: banho de sol. Fotografia de Augusto Malta. 13 de ago. de 1929. (MIS/RJ) -----	202
<b>Foto 21</b> Escola Rodrigues Alves: exercícios respiratórios. Fotografia de Augusto Malta. 19 de ago. de 1929. (MIS/RJ) -----	202
<b>Foto 22</b> Antigo Cabildo, antes da reforma. [não há informação sobre o fotógrafo]. [s. d.]. Archivo General de La Nación -----	218
<b>Foto 23</b> Plaza del Congreso / Palacio del Congreso. [não há informação sobre o fotógrafo]. 1918. Archivo General de La Nación -----	218
<b>Foto 24</b> Cartão Postal da Plaza de Mayo [não há informação sobre o fotógrafo]. 1918. Banco Fotográfico da Biblioteca Nacional de La República Argentina -----	218
<b>Foto 25</b> Obras para a abertura da linha “A” do <i>subte</i> . [não há informação sobre o fotógrafo]. 03 de jun. 1912. Archivo General de La Nación -----	218
<b>Foto 26</b> Diagonal Roque Saenz Peña/Diagonal Norte. [não há informação sobre o fotógrafo]. 1925. Archivo General de La Nación -----	218
<b>Foto 27</b> Avenida 9 de Julio. [não há informação sobre o fotógrafo]. [s. d.]. Archivo General de La Nación -----	218
<b>Foto 28</b> Desembarque de imigrantes no Porto de Buenos Aires. [não há informação sobre o fotógrafo]. 1910. Archivo General de La Nación -----	221
<b>Foto 29</b> Plaza de Mayo. [não há informação sobre o fotógrafo]. 1891. Archivo General de La Nación -----	224
<b>Foto 30</b> Plaza de Mayo com vista para a Avenida de Mayo. 1910. (apud GORELIK, 2004, p. 108) -----	227
<b>Foto 31</b> Avenida de Mayo. [não há informação sobre o fotógrafo]. [s. d.]. Archivo General de La Nación -----	230
<b>Foto 32</b> Los mandamientos de la Salud publicado no <i>El Monitor de la Educación Común</i> , 31 de Julio de 1924, p. 47 -----	261
<b>Foto 33</b> Festa da Bandeira publicado no <i>El Monitor de la Educación Común</i> , 31 de Julio de 1920, p. 99 -----	268
<b>Foto 34</b> Desfile escolar em um aniversário pátrio publicado no <i>El Monitor de la Educación Común</i> , 31 de Agosto de 1922, p. 213 -----	268
<b>Foto 35</b> Desfile escolar. [não há informação sobre o fotógrafo]. [s. d.]. Archivo General de La Nación -----	268

## INTRODUÇÃO

### 1. “Teatros da Modernidade”: motivos que presidiram o seu emprego

Como se sabe, elaborar a Introdução de um trabalho caracteriza um esforço de síntese significativo. Afinal, nesse momento se espera que sejam expostos as problemáticas da pesquisa, as bases documentais, os aportes teóricos que respaldaram a reflexão e, finalmente, a organização dos capítulos.

Almejando atender tais exigências, as possibilidades aventadas para principiar este texto foram muitas. Em todas elas, no entanto, um aspecto esteve presente: a alusão aos “Teatros da Modernidade”. À primeira aproximação, poderia soar como um jogo de palavras do título, mas, fundamentalmente, reporta o posicionamento teórico desta pesquisa e, por isso mesmo, atravessa toda a narrativa.

Investir nos sentidos que podem ser atribuídos à *modernidade*, ressaltando sua dimensão de teatralização, aponta para um interesse de investigação que intentou se distanciar daquelas análises que a perscrutam enfatizando o caráter cronológico e/ou a concebem a partir de uma potencialização da contraposição entre novo e velho (FOUCAULT, 2000a). No lugar dessa mirada cronológica e dessa potencialização, procurei realçar que a propalada modernidade carioca dos anos 1920 significou um momento de intensificação da concepção de que a reforma dos espaços urbanos deveria ser acompanhada por uma remodelação dos comportamentos e hábitos da população.

Nessa medida, o grande desafio do período – talvez o maior – era empreender uma harmonização ao conjunto das obras públicas que, via de regra, vinha sendo implantado desde a virada do século XIX para o XX e, em concomitância, que a modernidade fosse incorporada aos atos, falas e modos dos habitantes. Dito de outra forma, tratava-se de despertar, inculcar e disseminar *atitudes modernas* pelo ambiente urbano (Idem, p.341), com a expectativa de que tais estratégias concorressem para equacionar os problemas que contrastavam com a estampa de “vitrine e espelho” que se buscava imprimir à capital do país (KESSEL, 2001).

Destarte, frente às necessidades e exigências sociais que insistiam na urgência em controlar e fiscalizar a circulação (de automotores e de pedestres) e a ocupação populacional, esteve em cena nos anos 1920 o ideal de reorganizar o cenário



urbano e, igualmente, (re)significar os possíveis papéis que seriam desempenhados pelos cariocas. Isso envolveu investimentos direcionados tanto para a racionalização dos espaços e tempos sociais quanto para a conformação adequada das maneiras de se “*praticar a cidade*” (VAGO, 2002, p. 34).

Para o desígnio de racionalizar o traçado arquitetônico, porquanto se frisava a imprescindibilidade da elaboração de um projeto global para as cidades que norteasse as medidas de reforma e a criação de equipamentos urbanos para o lazer e o aprendizado cotidiano de formas ideais de sociabilidade, acentuou-se a influência dos saberes e práticas do *urbanismo*. Com a pretensão de adaptação e disciplinamento dos comportamentos e hábitos da população, porque sublinhavam a possibilidade de trabalhar junto à comunidade escolar (crianças e adultos) certo número de procedimentos e condutas e de contribuir para a multiplicação dos mesmos pelo meio social, fortaleceu-se a interferência dos saberes e práticas da escolarização primária.

Por essas considerações é que se pode afirmar que, sob a lógica governamental, intensificou-se no decurso dos anos 1920 a concepção de se pensar a escola e a cidade a partir de um repertório comum de estratégias. Isso porque se objetivava converter a cidade em um espaço educativo e a escola em um dispositivo para incutir ideais de urbanidade e higiene pública.

Na tentativa de operacionalizar essa conversão da cidade e da escola, grande destaque foi conferido à visibilidade proporcionada pela esfera pública. Paulatinamente, o ver e ser visto intrínseco às interações estabelecidas no ambiente urbano foi alçado à categoria de elemento indispensável para a configuração de atitudes modernas na população. Tratou-se, no fundo, de investir para que a obediência aos padrões de conduta e às regras comportamentais deixasse de estar, e tão-somente, atrelada à atuação dos mecanismos de fiscalização e policiamento governamentais, mas passasse, também, a se encontrar introjetada e multiplicada no próprio cotidiano (SILVA, 2007). “*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 sujeito faria de seus interesses particulares contribuiria para que, mesmo indiretamente, cada um se tornasse alguém habilitado a vigiar os comportamentos dos demais habitantes.

Como se percebe, apontar para as potenciais contribuições que a visibilidade ocasionada pela esfera pública poderia trazer para o projeto de difusão de atitudes modernas pela população implica atentar para um aspecto primordial: um

arranjo circunstancial de acontecimentos cotidianos que, de algum modo, se encarregaria de distribuir os enredos, atribuir e delimitar a importância de cada papel aos habitantes.

Nesse movimento, os espaços e tempos citadinos, em termos estratégicos, reforçariam aquela dimensão de *palco e espetáculo* refletida por Henri Lefebvre (1991) e Ana Fani A. Carlos (1992), cabendo, portanto, aos deslocamentos efetuados pelos habitantes o caráter de encenações cotidianas concretizadas, no mais das vezes involuntariamente, perante os olhos atentos da platéia. Vale reforçar que o desenvolvimento dos enredos e a distribuição dos papéis a ser desempenhados pelos cariocas estariam sujeitados por um arranjo circunstancial – o dia-a-dia – que, dependendo de suas condutas, os colocaria na posição de espectadores e/ou protagonistas.

Mas o quadro de reflexões que vem sendo construído para descortinar o porquê de esta pesquisa ter focado a modernidade carioca dos anos 1920, assinalando o seu caráter de teatralização, não estaria completo se não fossem mencionadas as presumíveis repercussões impulsionadas por essa dramaturgia urbana. Neste aspecto específico, estão em consideração os comentários, bate-papos e boatos que circulavam a partir das formas como os habitantes “*se v[iam] uns aos outros, julga[va]m e viv[ia]m as suas relações com o conjunto da sociedade*” (FARGE, 1999, p. 113). Isso contribui, portanto, para se pensar que as possíveis interferências da visibilidade colaboraram, inclusive, para atenuar os limites que separavam esfera privada e pública. Afinal, aquilo que fora apreendido nas encenações cotidianas, por meio das memórias e impressões, produziria transformações em espaços e tempos outros que não exclusivamente as circunstâncias exteriores e coletivas de interatividade.

À vista dessas ponderações é que se caracterizou como fecundo o emprego da expressão “Teatros da Modernidade” para sistematizar o que foi possível refletir com este estudo. A expressão abre margem para a compreensão de que, na tentativa de configurar o cenário moderno, certo número de estratégias foi acionado, ocasionando interferências tanto no ambiente citadino quanto, e quiçá principalmente, nos modos de ser, pensar e agir da população.

Cumprido pontuar, ainda, que, se pareceu sugestivo problematizar o Rio de Janeiro nos anos 1920 em função dos enredos, tramas, personagens, cenários que foram evocados pelos “Teatros da Modernidade”, uma dimensão envolvida nessa

teatralização cotidiana foi empregada para articular as aproximações e distanciamentos dessa cidade com a capital portenha: as encenações dos espetáculos educacionais. Isso em razão de, tanto lá como aqui, essa modalidade de inculcar e difundir comportamentos e hábitos concebidos como adequados ter sido largamente empregada.

## 2. Problemáticas da pesquisa

Direcionar o olhar para a cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 significa, primeiramente, atentar para uma área total de 1.164 km<sup>2</sup> que se encontrava subordinada à administração municipal. Dessa grande extensão territorial, 164 km<sup>2</sup> correspondiam à zona urbana propriamente dita; 995 km<sup>2</sup>, à zona suburbana ou rural; e 5 km<sup>2</sup>, às regiões compostas por ilhas (AGACHE, 1930). Em seguida, cabe destacar que, em 1920, distribuídas de forma descompassada, contavam-se na cidade 1.157.873 pessoas. Em finais da década, esse número já se aproximava dos 2 milhões de habitantes (LOBO, 1978; SEVCENKO, 1985, AGACHE, 1930).

Decorridos pouco menos de vinte anos da intensificação daquela concepção político-administrativa que passou a atrelar as medidas de higienização e “progresso” às práticas de reconfiguração urbana<sup>1</sup>, a virada para os anos 1920 foi acompanhada por uma sensação incômoda. Muito daquilo que se caracterizou como justificativa para o bota-abixo das pás e picaretas da modernidade (CHALHOUB, 1986) – embaralhamento da geografia urbana, que contribuía para atravancar a distribuição de mercadorias e o estabelecimento de trocas comerciais e para a profusão de doenças e a confusão da ocupação populacional – permanecia existindo na capital, embora adornado por ruas alargadas e novas avenidas na região central e na zona sul, por velozes e barulhentos veículos automotores, além de praças arborizadas e jardins enfeitados em algumas partes específicas da cidade.

Perante isso, insalubre e embaralhada que era, em parte saneada, veloz e arriscada como se tornou, a capital do período apresentava problemas sérios de

---

<sup>1</sup> Referência à administração de Francisco Pereira Passos (1902-1906), que marcadamente contribuiu para se pensar os espaços e tempos sociais cariocas a partir do olhar técnico da engenharia e da medicina higienista. Tal modelo administrativo foi estendido, via de regra, pelos prefeitos que o sucederam. A esse respeito, dentre outros trabalhos, ver: DELGADO DE CARVALHO, 1994; TOURINHO, 1964; REIS, 1977; SEGAWA, 1999; BENCHIMOL, 1992.

circulação e ocupação<sup>2</sup>. Os primeiros ocorreram, principalmente, pela intensificação das viagens de uma localidade a outra, das reuniões de pessoas em certos pontos de comércio, da concentração da oferta de lazeres e divertimentos em alguns estabelecimentos inaugurados, do trânsito de pedestres e veículos automotores, além da convivência forçosa em espaços públicos. Os problemas de ocupação, por sua vez, deveram-se ao deslocamento de parte da população para os morros e subúrbios. Essa foi uma transferência compulsória, exigida pelas obras públicas de remodelação e embelezamento, que concorreu para a articulação de estratégias governamentais diferentes que, de algum modo, tratassem de assimilar essa população mais afastada do núcleo urbano (MORAES, 1994, p. 58).

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). Como se nota, as exigências sociais da cidade interferiam nas *representações* de educação e de modernidade e as modificavam.

A lógica confusa a partir da qual se desenrolava o cotidiano acabou também por ocupar um lugar privilegiado no debate educacional do período. 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 Diretoria Geral de Instrução Pública durante as administrações Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930) à necessária articulação que deveria ser promovida

---

<sup>2</sup> Essas questões foram exploradas, pormenorizadamente, em minha dissertação de mestrado (SILVA, 2004).

entre os métodos e saberes escolares e as características da cidade (CARNEIRO LEÃO, 1926; AZEVEDO, 1958).

Nessa perspectiva, exasperava-se no debate educacional da década de 1920 a defesa de que as práticas de escolarização primária poderiam funcionar como dispositivos para ensinar a modernidade e uma atitude moderna à população. Dito de outra forma, conquanto estivessem igualmente em meio às transformações, as escolas poderiam explicá-las, fazer com que fossem aceitas e, finalmente, estimular a participação dos habitantes. Desse modo, a *urbanidade* (civilidade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdicção de interesses pessoais frente aos coletivos) devia ser inculcada, enfatizada e repetida, tornando-se, inclusive, sinônimo de boa-educação.

Sobre esse aspecto específico, percebe-se que não foi por acaso a ênfase atribuída à importância de os estabelecimentos de ensino primário abrirem os seus portões para a cidade. A intervenção educacional não se encerrava nas questões relacionadas à valorização de diferentes saberes e práticas trabalhados no interior das escolas (métodos, didáticas, horários).

“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).

De acordo com a função social que seria desempenhada pela escola (educar, familiarizar e inculcar na população uma atitude moderna), ensinar os saberes elementares (ler, escrever e contar) não era suficiente. Para além das questões referentes à instrução da população, passavam a ganhar intensidade as preocupações relacionadas à educação dos comportamentos, “invenção de tradições” (HOBBSAWN, 1984), divulgação de hábitos higiênicos, disciplinarização das condutas. 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 dialogar com o ambiente urbano. À observação, defendida pelo

método intuitivo, pelo menos desde o último quartel do século XIX, cumpria associar a oportunidade de o aluno *fazer experimentando* (VIDAL, 2000, p. 498)<sup>3</sup>.

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.

Nesse quadro, o bulício das avenidas e ruas não era apenas estudado intramuros, mas 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 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 desses passeios pelo cenário urbano não finalizava a experiência educativa. Havia mais. Afinal, o trânsito dos alunos e professores tanto despertava a curiosidade e promovia alterações no cotidiano urbano como exibia, indiretamente, um conjunto de comportamentos, tradições e atitudes (disciplina, higiene, postura, atenção) no coração da cidade. Isso reporta a invasão da cidade pelos espetáculos educacionais.

Tais espetáculos, em termos estratégicos, foram enfatizados como circunstâncias que poderiam contribuir decisivamente para a expansão, delimitação e divulgação daquelas condutas e atitudes modernas idealizadas como fundamentais frente às necessidades e exigências sociais da capital carioca. Era a tentativa de empregar a visibilidade da esfera pública como um recurso para a disciplinarização da população na década de 1920. Eram as *representações* de cidade e de modernidade que a escola ajudava a construir.

---

<sup>3</sup> Para uma particularização do método intuitivo, ver: VALDEMARIM, 1998, 2007; FARIA FILHO, 2000a; SCHELBAUER, 2003; SOUZA, 1998. Para os estudos acerca do assim chamado “escolanovismo”, ver, dentre outros: MONARCHA, 1989; NUNES, 1994; 1996; CARVALHO, 1998; VIDAL, 2001; PAULILO, 2001, 2007; SILVA, 2004.

### 3. A “biblioteca” da pesquisa e o lugar da fala do historiador

Para tecer algumas considerações sobre a “biblioteca” que foi empregada pela pesquisa, talvez a melhor chave de entrada seja a recorrência inicial a um sentido específico dicionarizado dessa palavra: “*1. coleção [...] privada de livros e documentos congêneres, organizada para estudo, leitura e consulta*” (AURÉLIO, s.d., p. 202).

Como se percebe, a ênfase se encontra na reunião de “*livros e documentos congêneres*”, mas também na organização dos mesmos. Por essa definição, portanto, subentende-se que a biblioteca possibilita tanto a elaboração de “*estudos*” e “*leituras*” quanto a realização de “*consultas*”.

Nesse quadro, explicitar a biblioteca de uma análise alude a um esforço de escrita interessado em aclarar aqueles referenciais principais que foram prestigiados para problematizar as reflexões. Isso não significa que outras leituras e consultas não tenham sido efetuadas, por não se encontrarem alinhadas com este ou aquele embasamento teórico do pesquisador. Pelo contrário, conquanto se possa identificar a “predominância” de um determinado movimento historiográfico em minhas análises (no caso, a História Cultural) o que procurei empreender (e permaneço procurando) em meu fazer historiográfico foi sensibilizar o olhar com as contribuições de outros/as autores/as, independentemente de suas “filiações”. Por outras palavras, retomando o diálogo com a definição transcrita, embora tenha mantido uma organização na biblioteca, me esforcei para ampliar a coleção, de modo que fosse viável empreender outras leituras e consultas.

De posse desses esclarecimentos, torna-se possível fazer uma incursão pela “predominância” da História Cultural em minhas análises (dimensão que remete à organização da biblioteca da pesquisa). No entanto, em concomitância a esse movimento, procurarei costurar as contribuições perscrutadas por meio de leituras e consultas de outros autores que não podem ser “enclausurados” nesse rótulo (algo, portanto, que remete à ampliação da coleção). Nessa medida, como poderá ser visto a seguir, serão vinculadas àqueles autores com os quais estabeleci uma interlocução maior algumas das principais categorias que operacionalizaram o estudo: *necessidades e exigências sociais; operação historiográfica; práticas culturais; cotidiano; estratégias e táticas; lutas de representações; História como representação do passado; invenção de tradições; indícios e vestígios; jogos de escalas; experiência.*

Isso posto, cabe descortinar o que estou entendendo por História Cultural. Para tanto, acredito que seja necessário, primeiramente, entrelaçar uma dupla perspectiva à análise. Por um lado, deter-se sobre o que ela refuta; por outro, simultaneamente, aclarar as possibilidades que descortina.

Na tentativa de empreender esse entrelaçamento, constata-se um primeiro obstáculo. Por não se constituir como um conjunto homogêneo e unificado de compreensão, torna-se difícil impingir uma denominação que precise, cronológica e conceitualmente, a História Cultural (BURKE, 2005; CARDOSO, 2000). Nessa direção, no lugar de enfocá-la como uma escola ou um sistema, opto, aqui, pelo emprego da concepção de movimento.

Os riscos de tal procedimento não são poucos. Afinal, incorre-se naquilo que talvez seja uma das principais questões a ser evitadas em um exercício de escrita científica: a polissemia. Desta feita, ao movimento da História Cultural se podem atribuir muitos e plurais significados. De outro lado – e é isso que justifica o seu emprego –, a concepção de movimento se constitui em uma das balizas fundamentais da História Cultural, qual seja: a ênfase para que os pesquisadores mergulhem no passado, procurando refleti-lo em função da multiplicidade das práticas e das condições de possibilidade que historicamente interferiram nas necessidades e exigências sociais.

À vista dessas considerações, sob a denominação de História Cultural deve-se compreender um movimento historiográfico que, a partir de meados da década de 1970, se esforçou para prestigiar um distanciamento em relação à História Social e Econômica da Cultura e à História das Mentalidades (CHARTIER, 1990; LEVI, 1992). No que toca à primeira, a História Cultural reintroduziu a mobilidade, os acasos, as eventualidades e variações que, justamente por seu estatuto de transitório, na maioria das vezes escapavam das análises pautadas nas curvas estatísticas e nas quantificações seriais.

No que tange à História das Mentalidades, sublinhou a concepção de que não se devem tomar as manifestações culturais (mentalidades/idéias) como desencarnadas e apartadas das necessidades, possibilidades e exigências sociais que historicamente facultaram “*os acasos dos começos*” (FOUCAULT, 1988a, p. 19) em determinado período (BURKE, 1991). Isso não significou, cumpre frisar, um esforço em fazer valer as “vozes dos silenciados”, dos “vencidos” e/ou dos “explorados” (CANCLINI, 2005, p. 207). Antes, o que a História Cultural procurou iluminar em



suas análises e reflexões foi a questão de que “*as relações de força, as condições econômicas, as relações sociais não são dadas previamente aos indivíduos*” (FOUCAULT, 1996a, p. 26). Desse modo, estabeleceu as condições para constituir a “*inver[são] dos pressupostos estruturais e explicativos*” (CARDOSO, 2000, p. 11) que, com alguma frequência, vêm sendo pontuados na arena historiográfica: de uma História Social da Cultura (interessada nas evidências, nas permanências e nas homogeneizações) para uma História Cultural da Sociedade (muito mais aberta aos vestígios de conjunturas e às heterogeneidades) (Cf. CHARTIER, 1990; HUNT, 1995).

Acompanhada de muitas e intensas discussões que, de certo modo, concorreram (e ainda concorrem) para problematizar os paradigmas que caracterizavam o fazer dos historiadores profissionais, a História Cultural contribuiu tanto para um deslocamento no debate historiográfico quanto para o revigoramento das temáticas (HUNT, 1995). No que concerne ao primeiro, cabe destacar um movimento que procurou trazer à baila uma auto-reflexão ou um “*círculo hermenêutico ou virada historiográfica*” no campo (DOSSE, 2003, p. 180). Dito de outra maneira, foi um período no qual ganharam relevo as discussões sobre as características mesmas que vinham predominando na disciplina História.

Não por acaso, Michel de Certeau conquistou prestigiada posição na arena dos debates historiográficos (VIDAL, 2005a), posto que suas reflexões acerca da *operação historiográfica* particularizavam e discutiam as interferências do *lugar social* da fala dos historiadores, os aspectos que caracterizavam a História como uma *Instituição* e, finalmente, os fatores que legitimavam as *escritas das histórias* (DE CERTEAU, 1982). Nesse caminhar, os condicionamentos e constrangimentos que o campo exerce sobre o ofício dos historiadores, a relevância do emprego de certo número de procedimentos científicos e o reconhecimento dos pares constituíram-se como questões profícuas para melhor compreender o “*estatuto epistemológico e social da disciplina História*” (VIDAL, 2005a, p. 270).

Em alusão ao revigoramento das temáticas, deve-se sublinhar que com a virada historiográfica da História Cultural (BURKE, 1991) foi-se apurando um olhar mais atento aos acasos, à pluralidade, à eventualidade e à historicidade intrínsecas às múltiplas práticas culturais (CHARTIER, 1990). Tal movimento promoveu uma (re)significação no conceito histórico de cotidiano, já que o mesmo deixou de ser percebido como um lugar estratégico, estável e pacífico (passível de ser resgatado

pelas curvas estatísticas e quantificações seriais), tornando-se alvo de investidas que procuravam indiciá-lo como um espaço heterogêneo, tomado também por táticas (DE CERTEAU, 1990, pp. 99-101) e caracterizado por *lutas de representações* (CHARTIER, 1991) entre as comunidades que nele se relacionam<sup>4</sup>. A esse respeito, torna-se oportuno iluminar as ponderações de Gustavo Blázquez concernentes às apropriações cotidianas, que sob hipótese alguma devem ser percebidas sob o signo da homogeneidade:

“Os sujeitos transitam [...] de maneiras diferentes, que não podem ser desconhecidas numa análise. Nestes trânsitos, os sujeitos vão construindo modos de agregação diferentes, diferenciados e diferenciadores, e as (auto)representações e (auto)classificações vão se transformando [...]. Nessas transformações, também mudam os tipos de relações e representações que se consideram legítimas” (2000, p. 193).

Como se nota, perspectivar as relações cotidianas em função desse entendimento de *representação* concorre para problematizar as críticas de que seria esse “*termo [...] algo evidente por si mesmo, [posto que] refiram-se ao que se referirem as representações abordadas, mudam seu objeto, mas não os modos de ser delas próprias – que, portanto, parecem monolíticas, cada uma constituída de um único bloco*” (CARDOSO, 2000, p. 22). Afinal, não o termo, mas a *categoria histórica* de representação, ao enfatizar diversificadas práticas culturais empreendidas por não menos diversos agentes (NUNES & CARVALHO, 2005 [1993]) contribui para se pensar que as produções, usos e apropriações concretizados pelos diferentes posicionamentos desses agentes constroem os “*espaços dos possíveis*” (DOSSE, 2001, p. 62) dentro dos quais se configuram as necessidades e exigências de uma época (FOUCAULT, 1996b).

Tal emprego da categoria de representação concorre, assim, para o enfraquecimento da idéia de se pensar o ontem, pelo olhar crítico de Foucault (1972, p. 64), como uma “*realidade muda*”, ou pelo de Jacques Revel (1996, p. 27), como uma “*evidência que subentende [...] que existiria um contexto unificado, homogêneo, dentro do qual e em função do qual os atores determinariam suas escolhas*” e que, portanto, seria passível de resgate pela escrita dos historiadores. Em lugar disso, a realidade concebida de modo cada vez mais marcante como uma rotina de surpresas –

---

<sup>4</sup> Sobre a distinção entre *lugar* e *espaço*, aproprio-me da discussão realizada por Michel de Certeau (DE CERTEAU, 1990, pp. 201-02).

deve ser caracterizada pelas variadas vozes, pelos destoantes posicionamentos dos agentes sociais, pelas representações e discursos concorrentes. Algo, portanto, que intensifica a concepção de que a História é uma “*reconstrução sempre problemática e incompleta [...] uma representação do passado*” (NORA, 1997, p. 9; Cf. SILVA, 2000, pp. 83-84).

De posse dessas considerações, parece pertinente a afirmação de que o aludido deslocamento impulsionado pela História Cultural produziu aquilo que François Dosse identifica como “*uma reconfiguração do tempo e uma revalorização da curta duração, da ação situada, do acontecimento*” (DOSSE, 2003, p. 9). Os estudos daqueles que se propusessem a analisar o passado pautar-se-iam não mais pela procura e resgate de um cotidiano vivido, mas sim pela consecução de uma operação historiográfica interessada em indiciar os vestígios de práticas cotidianas estabelecidas. “*Os objetos que propunha à pesquisa [passaram a ser] determinados em função de uma operação a empreender (e não de uma realidade a obter)*” (DE CERTEAU, 1982, p. 89).

Aquilo que anteriormente se concebia como *dados* era então transformado em *acontecimentos* (DE CERTEAU, 1982, pp. 80-81). Por tal afirmação compreenda-se a questão indeclinável de que, para o estudo do passado, enquadrar o que se encontra na documentação privilegiada, mesmo após as averiguações quanto à autenticidade das fontes, como uma “prova” e/ou uma evidência de um ocorrido tornava-se insuficiente<sup>5</sup>. Era preciso tomar em consideração alguma coisa a mais, fugidia. Algo que, a partir da pesquisa desenvolvida com a massa documental selecionada, se apresenta como fruto do esforço do pesquisador em relacionar outras circunstâncias e desenvolver novas análises, mas que também se caracteriza a partir

---

<sup>5</sup> Acerca da crítica/desconstrução que os historiadores devem imprimir à documentação, foi ganhando corpo a concepção de que era necessário atentar para os procedimentos empregados, as condições de elaboração, as formas de validação que interferiram (e permanecem interferindo) naquilo que se encontra registrado. A esse respeito, as seguintes ponderações de Jacques Le Goff vêm sendo citadas com alguma frequência no campo historiográfico brasileiro: “*O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produzira, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio*” (LE GOFF, 1984, p. 103).

Conquanto esteja de acordo com tais assertivas, cumpre sublinhar que tal perspectiva crítica que necessariamente deve caracterizar o trabalho dos historiadores junto às fontes não se constitui como uma “exclusividade” da historiografia francesa. Antes, segundo os trabalhos de Jacques Revel (2001) e Peter Burke (2005), tais inquietações de pesquisa figuraram um movimento que, a partir de meados dos anos 1960, conheceu destaque na Europa e nos Estados Unidos.

da adoção de certo posicionamento do historiador frente ao seu ofício. Afinal, como sublinha Helenice R. da Silva:

“Quanto à prática histórica, convém lembrar que, há tempos, o historiador aprendeu a não confiar no realismo documentário, que tendia a apresentar o ‘texto’ e/ou o documento (rastros de um acontecimento) como a ‘reprodução fiel da realidade’. Na verdade, o ‘texto’ não é outra coisa senão a representação do real” (2000, pp. 83-84).

A rigor, a certeza da impossibilidade de “ressuscitar o ontem” permitiu que, no debate historiográfico, ganhasse expressão a necessidade de empreender um estudo minucioso interessado “*na multiplicidade dos possíveis, nos caminhos inacabados e no entanto tentados, nas astúcias dos homens e das mulheres, os seus becos sem saída e os seus fracassos*” (FARGE, 1999, p. 140). Isso implicou enfatizar os encontros e desencontros presentes no cotidiano, nas práticas culturais, nas representações e nas tradições inventadas (HOBSBAWN, 1984), de tal maneira que aos historiadores restou o desafio de se aproximar do passado não com o objetivo de resgatar evidências, mas *indiciar vestígios*<sup>6</sup>.

À luz dessas questões, percebe-se que cotejar os mistérios do passado passou a significar partilhar do pressuposto de que “*Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*” (GINZBURG, 1989a, p. 177)<sup>7</sup>. Mas, para que isso ocorra, torna-se imprescindível a adoção de uma série de procedimentos de investigação, leituras, reflexões para que não se incorra no erro dos anacronismos, das precipitações interpretativas, das generalizações incoerentes.

Esses cuidados analíticos, no dizer de Ginzburg, relacionam-se ao “*paradigma indiciário*” (Idem), cujas “[...] *regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. [Posto] que ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição*” (Idem, p. 179).

Como se percebe, tomar em consideração o paradigma indiciário implica atentar para aquilo que o aproxima, por exemplo, das práticas de um “*detetive*” (Idem,

---

<sup>6</sup>A esse respeito, estabeleço um diálogo com as seguintes referências: DE CERTEAU, 1982, 1990; GINZBURG, 1989a, 1989b, 1998.

<sup>7</sup>Sobre o desafio de “ler a realidade a partir de sua opacidade”, ver também: GINZBURG, 2004.

p. 145) ou do “*saber venatório*” (Idem, p. 152). Afinal, a procura de pegadas, o levantamento de rastros e a busca de pistas quase imperceptíveis que possam dar sinais da passagem do animal/criminoso perseguido facilitam ao caçador/detetive encontrar sua presa/suspeito.

Nesse quadro, “*pegadas na lama, cinzas de cigarro, etc.*” (Idem, p. 145), bem como “*ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados*” (Idem, p. 151) servem de indícios que ajudam o fazer dos detetives/caçadores. Nas linhas propostas pelo paradigma indiciário, o historiador se converte no caçador/detetive à procura de vestígios que possibilitem uma melhor compreensão de seu objeto de estudo. Nessa medida, os *jogos de escalas* (REVEL, 1996), o arrolamento de fontes, a construção de séries diferentes, o questionamento daquilo que aparece *silenciado na documentação* (FARGE, 1991) e o entrelaçamento de análises propiciam indícios que auxiliam o fazer dos historiadores.

Como se vê, as oportunidades abertas pela virada historiográfica da História Cultural continuam a convidar os pesquisadores a se debruçarem sobre o passado com o objetivo de realçá-lo em suas complexidades e diferenças. Nesse particular, o posicionamento de *indiciar vestígios* adquire importância, uma vez que permite ao historiador indagar sobre as condições de possibilidade que interferiram nos acontecimentos do período histórico. Desta feita, investigar determinado acontecimento implica indiciar as circunstâncias que contribuíram para que certas formas de experiências concretizadas na “*escola da vida*” fossem privilegiadas pelos sujeitos e, do mesmo modo, ter a certeza de que essas experiências acarretaram modificações no meio social estudado (THOMPSON, 2002, p. 39)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A respeito das transformações que são ocasionadas pelas diferentes formas de *experiência* que atravessam as interações cotidianas, vale prosseguir com a reflexão de Thompson (1981, p. 189): “[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento [...]”.

#### 4. O “ir aos arquivos” e a transformação dos documentos em acontecimentos: considerações sobre a operação historiográfica realizada pela pesquisa<sup>9</sup>

Ao refletir sobre o trabalho realizado pelos historiadores nos arquivos e outras instituições de pesquisa, Michel de Certeau (1982), em um texto que hoje em dia pode-se dizer já se tornou “clássico”, pontua a impossibilidade de dissociar os procedimentos de separação, composição e reagrupamentos documentais da *Escrita da História*. Nessa direção, a elaboração das séries e coleções remeteria a uma *operação historiográfica* do pesquisador, que fundamentalmente transforma em acontecimentos o que está registrado.

Desta feita, explicitar o que norteou a composição das séries documentais se torna um procedimento imprescindível para a inteligibilidade da própria escrita da História. Afinal, afastando-se de qualquer *naturalização* daquilo que se encontra nas fontes, tal cuidado teórico-metodológico aponta para os parâmetros que foram privilegiados durante *a arte de inventar o passado* concretizada pela análise (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

Mas, que não se compreenda que essa explicitação deva se concentrar, somente, naquilo que se conseguiu alcançar com a composição serial. Isso porque silenciar as insuficiências, as falhas, os limites, enfim, aquilo que não foi possível abarcar a partir da construção da coleção, se configura inclusive como um encaminhamento contraditório ao fazer historiográfico, posto que, por mais completa e abrangente que seja a coleção documental, ainda assim estará bastante distante de englobar, em todos os seus detalhes, a incompletude, as incoerências, as inconsistências do passado (FARGE, 1999). Pelas palavras de Michel de Certeau: “*O historiador não é mais o homem capaz de constituir um império. Não visa mais o paraíso de uma história global*” (1982, p. 87).

Nesse quadro, longe da tentativa de “*construir um império*”, ao examinar diferentes bases documentais, compus uma coleção de “*problemas tecnicamente tratáveis*” (Idem, p. 86) que, de algum modo, tornou plausível o indiciamento de circunstâncias relacionadas ao entrelaçamento das esferas urbanas com as escolares na cidade do Rio de Janeiro ao longo dos anos 1920. Os “*cuidados com o uso das fontes*”

---

<sup>9</sup> Para a composição deste subtítulo, apropriei-me, como se percebe, das considerações tecidas por Michel de Certeau (1982) acerca das características envolvidas no trabalho dos historiadores junto aos arquivos e outras instituições de pesquisa.

(DARNTON, 1986, p. 26) que marcaram os momentos anteriores e posteriores à ida aos arquivos serão pormenorizados nos próximos subtópicos.

**4.1. Aspectos relacionados aos trâmites burocráticos costurados pela Prefeitura e pela Diretoria de Instrução Pública: as pastas “Copiador de Ofícios, 3ª Seção da Diretoria Geral de Instrução Pública” e “Copiador de Ofícios ‘Remetidos’ às Procuradorias, Diretorias, Autoridades, etc.”**

De início, acredito que seja providencial sublinhar algumas informações pontuais sobre essas pastas. Ambas estão guardadas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e, como os títulos deixam subentender, armazenam as cópias de ofícios, solicitações, resoluções enviados pela Diretoria Geral de Instrução Pública e pela Prefeitura.

Nessa medida, da Diretoria Geral de Instrução têm-se as cópias das circulares remetidas, dentre outras, a diretores, professores, adjuntos, responsáveis pelo almoxarifado, inspetores, médicos, alunos, Diretoria de Obras e Viação, Delegacias de Polícia, Diretoria da Repartição de Águas e Obras Públicas, Desembargadoria da Polícia do Distrito Federal, Diretoria Geral de Saúde Pública, Companhias de Transportes, Superintendência do Serviço de Limpeza Pública e Particular, Prefeitura, Corpo de Bombeiros, Inspetoria de Matas, Arborização, Jardins e Caça, Comissão Executiva do Centenário da Independência, Diretoria da Companhia Ferro Carril do Jardim Botânico, Diretoria dos Serviços Sanitários e Terrestres, Infantaria do Exército, Secretaria de Clubes Esportivos (Botafogo, Flamengo, Fluminense), Diretoria do Matadouro, Diretoria Geral do Patrimônio, Diretoria do Conselho Municipal, Presidência da Liga de Esportes do Exército, Inspetoria Geral de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro, Diretoria do Saneamento Rural, Inspetoria Geral Agrícola e Florestal, Diretoria Geral de Assistência Municipal, Ministério da Marinha, Inspetoria de Veículos.

Como se pode presumir, a variedade de temáticas abordadas é bastante significativa. Para que se tenha uma idéia, vale acompanhar alguns temas principais: condições de salubridade das escolas e arredores, mobiliário escolar, desentendimentos entre a comunidade escolar, reparos de diversas ordens nos prédios escolares, solicitações de transporte para que os alunos pudessem comparecer aos espetáculos educacionais, reforço de policiamento no entorno das escolas, pedidos para o recrudescimento da fiscalização dos inspetores, regularização de cadernetas de

passage de alunos, solicitação de transporte para professores, normatização do calendário escolar, atropelamentos de alunos, pedidos para que áreas públicas fossem disponibilizadas para a realização de atividades físicas pelos alunos, solicitação de pareceres médicos sobre o estado dos prédios escolares, problemas de trânsito próximo às escolas.

Por outro lado, na pasta da Prefeitura encontram-se os registros das mensagens despachadas, dentre outras, para o Conselho Municipal, Chefe de Polícia do Distrito Federal, Diretoria de Obras e Viação, Senado Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, Diretoria da Estrada de Ferro Central do Brasil, Ministério da Guerra, Diretoria Geral de Saúde Pública, Inspetoria de Matas, Jardins, Caça e Pesca, Ministério da Marinha, Ministério da Justiça de Negócio Interiores, Ministério das Relações Exteriores, Presidência de Clubes Esportivos (Botafogo, Guanabara, Flamengo, São Cristóvão, Vasco da Gama), delegados de polícia, Gerência da The Rio de Janeiro Tramway, Light and Power Co., Inspetoria de Iluminação, Ministério da Fazenda, Inspetoria Geral de Veículos, Inspetoria da Alfândega do Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Prefeitura de Niterói, Inspetoria de Portos, Rios e Canais, Presidência do Automóvel Clube do Brasil, Superintendência da Limpeza Pública e Particular, Departamento Nacional de Assistência Pública.

No que tange às temáticas tratadas, dentre as várias destacam-se: fiscalização do comércio, reparação, construção e alargamento de ruas, avenidas e calçamentos, controle da expansão de moradias alternativas, punição de professores, nomeação de cargos, medidas de organização do fluxo urbano, aumento do policiamento, salubridade de edificações escolares, convocação de bandas militares e integrantes de clubes esportivos para a participação em espetáculos educacionais, autorização para a construção de escolas, medidas de melhoramento e embelezamento do espaço urbano, pedidos para a intensificação do controle e disciplinamento da população, higiene pública.

De posse dessa primeira caracterização geral das pastas “Copiador de Ofícios”, torna-se possível aclarar as maneiras como as problematizei. Acompanhando os alertas firmados por Michel Foucault e Pierre Bourdieu, ao entrar em contato com essas mensagens que foram cotidianamente encaminhadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública e pela Prefeitura, estive atento ao “*campo dos fatos de discurso a partir do qual são*[foram] *construíd*[a]s” (FOUCAULT, 1972, p. 37). Isso significa que, embora redigidas na linguagem protocolar de uma



comunicação que, sobretudo, empregava a formalidade da escrita como um indicativo de respeito aos regimentos hierárquicos, essas mensagens estavam inseridas em um campo de forças atravessado por diferentes instâncias de poder (BOURDIEU, 2007).

Essa circunstância pode, inclusive, ser indiciada pela materialidade desses documentos. Afinal, essas mensagens são cópias “carbonadas” daquelas que foram enviadas aos destinatários e sua reunião em volumes encadernados foi uma iniciativa da Diretoria de Instrução e da Prefeitura no período. Desta feita, nessas práticas burocráticas de “carbonar” e arquivar as mensagens, encontram-se alguns procedimentos adotados por esses dois órgãos que podem indicar que fossem apresentadas no caso de alguma necessidade. Além disso, esse cuidado para com os registros permite aventar a possibilidade de uma fiscalização e controle do que fora remetido.

Essas questões observadas também a partir da materialidade, quando entrecruzadas à quantidade de mensagens e variedade de destinatários e temáticas, auxiliam a compreender a ênfase à perspectiva estratégica que foi conferida por esta pesquisa. Isso porque, ao entrar em contato com essas mensagens agrupadas não se deve perder a dimensão de que talvez algumas delas integrassem um, por assim dizer, *pro forma* dessas duas instâncias de poder (ou seja, foram redigidas, enviadas e arquivadas como partes de um dia-a-dia burocrático, não conhecendo, portanto, uma concretização).

No entanto, como se poderá acompanhar durante a leitura do texto, muitas dessas solicitações, cobranças, exigências foram, efetivamente, implementadas. Isso justifica, portanto, o posicionamento investigativo adotado em relação a essa massa documental, qual seja: estrategicamente, as pastas “Copiador de Ofícios” foram enquadradas como indiciárias de circunstâncias cotidianas que, de algum modo, estavam presentes na agenda de preocupações da Prefeitura e da Diretoria de Instrução.

Sobre essas circunstâncias cotidianas, no caso da Prefeitura, pela leitura das mensagens observa-se uma ênfase acentuada nos problemas relacionados à organização do fluxo urbano (solicitações para a diminuição da velocidade, intensificação da fiscalização dos automotores, notificações diversas de acidentes e atropelamentos, instalação de sinalizadores de trânsito, inversão do sentido das ruas etc.). Do mesmo modo, nota-se uma atenção especial direcionada para as inconveniências oriundas das ocupações alternativas (cobranças para a demolição de

casas e cortiços, solicitação de cuidados especiais para com a manutenção das edificações públicas, posto que o entorno de algumas delas estava se convertendo em local de morada, implementação de medidas de higienização em relação aos morros etc.).

No caso da Diretoria Geral de Instrução Pública, o volume de mensagens e temáticas possibilita notar como esse órgão passou, de modo freqüente, a dialogar, requerer, fiscalizar e cobrar medidas de outras e diversas instâncias de poder. Isso contribui com elementos para se pensar que a intensificação das preocupações educacionais pela capital foi acompanhada por um fortalecimento dessa Diretoria enquanto uma instituição habilitada a propor estratégias que tratassem de educar, disciplinar e organizar o ambiente urbano.

Como se depreende, essas duas dimensões vão diretamente ao encontro da hipótese desta pesquisa, qual seja: que na década de 1920 os problemas de circulação e de ocupação paulatinamente constituíram-se como necessidades e exigências sociais principais na capital, o que contribuiu para um entrelaçamento das esferas urbanas com as escolares. Donde, em termos estratégicos, intensificou-se a concepção de se pensar a cidade como um espaço educativo e a escola como um dispositivo para incutir e multiplicar ideais de urbanidade e de higiene pública.

Sobre esse particular, antes de dar prosseguimento, vale realçar as palavras tecidas por Durval M. de Albuquerque Júnior (2007), uma vez que sublinham alguns aspectos fundamentais que justificam por que se deve reconhecer a aludida “predominância” da História Cultural em meu fazer historiográfico. Relacionando a inexistência de evidências com as operações construídas pelo pesquisador no trabalho com as fontes, assim ponderou o autor:

“Para a história cultural [...] nada é evidente em si mesmo. A evidência [...] não é uma empiria pura que está ali esperando para ser capturada pelo conceito adequado, algo que tem voz própria esperando que alguém faça a pergunta correta para se manifestar. A evidência é produto de uma certa vidência, é construção de uma forma de ver, de uma visibilidade e de uma dizibilidade social e historicamente localizada. [...] Nada é evidente antes de ser evidenciado, ressaltado por alguma forma de nomeação, conceituação ou relato. [...]. A realidade não é uma pura materialidade que carregaria em si mesma um sentido a ser revelado ou descoberto. [...] as evidências não são encontradas nos arquivos, são fabricadas pelos próprios procedimentos, aparatos e pressupostos teóricos e metodológicos do historiador. Somos nós que evidenciamos, colocamos em evidência dado evento ou conjunto de eventos [...]” (2007, pp. 25- 26).

Dessas reflexões, cabe reforçar dois pontos, posto que auxiliarão a reafirmar a perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa. O primeiro refere-se à idéia de que *“nada é evidente antes de ser evidenciado”*. O segundo, à consideração de que *“as evidências não são encontradas nos arquivos, são fabricadas pelos próprios procedimentos, aparatos e pressupostos teóricos e metodológicos do historiador”*.

Com efeito, compartilhando desses pressupostos, não esperava encontrar nenhuma evidência nessa série documental que “comprovasse” algumas das hipóteses preliminares deste estudo. Antes, respaldado pelos caminhos desbravados por outros historiadores que igualmente elegeram a cidade do Rio de Janeiro e a educação primária como problemáticas para seus estudos, e a década de 1920 como foco de análise, minhas atenções estiveram voltadas para a direção de investigar indícios de circunstâncias que colaborassem (ou não, vale frisar) para o desenvolvimento da argumentação de que, no período, os problemas de circulação (de automotores e de pedestres) e de ocupação caracterizaram-se como necessidades e urgências sociais que concorreram para o entrelaçamento das esferas urbanas com as escolares se constituir como uma das principais estratégias governamentais no período.

Nesse quadro, não se pode negar, os procedimentos, aparatos e pressupostos teóricos mobilizados pela pesquisa interferiram nas formas de entrada à documentação, mas, de forma alguma, com o sentido de homogeneizar os acontecimentos e/ou excluir e apagar as dissonâncias, objetivando ratificar minhas certezas anteriores. Restabelecendo a interlocução com Michel de Certeau, essa operação historiográfica empreendida junto às pastas “Copiador de Ofícios” pode ser definida como uma tentativa de concretização de uma *“experimentação crítica”* (1982, p. 88).

Quer isso dizer que a própria composição dessa série a partir das mensagens encaminhadas cotidianamente implicou um esforço de investigação interessado em examinar algumas das estratégias acionadas por essas duas instâncias administrativas. Ao ser relacionado a outras séries documentais, isso possibilitou indiciar aspectos concernentes às maneiras que as exigências e necessidades sociais cariocas do período alteraram as (e foram modificadas pelas) práticas empreendidas pela Prefeitura e a Diretoria Geral de Instrução Pública.

#### 4.2. Sobre o privilégio conferido às prescrições educativas

Com o interesse de investigar alguns aspectos que estiveram relacionados ao entrelaçamento das imagens escolares com as urbanas, o foco deste estudo recaiu, também, sobre as prescrições educativas do ensino primário carioca. Por tal empreitada, objetivava perceber as *representações* de cidade e de modernidade que foram forjadas na arena educacional ao longo da década de 1920.

Desse modo, as pesquisas concentraram-se principalmente nos Programas para as Escolas Primárias, Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias, Boletins da Prefeitura do Distrito Federal, Lei do Ensino (decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928), Decreto do Ensino (n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928), Boletins da Educação Pública.

O que presidiu esse investimento teórico-metodológico foi o esforço de escrutinar as formas como o debate educacional se apropriou das necessidades e exigências sociais do período e as modificou a partir da tentativa de interessar a comunidade escolar (crianças e adultos) e a população pelo ambiente urbano, explicando as transformações cotidianas e contribuindo para que fossem aceitas e valorizadas. Operar com a categoria de *apropriação* nesse sentido significa compreender não apenas que a idéia de “*invenção criadora*” se localiza no “*cerne dos processos de recepção*” (CHARTIER, 1990, p. 136), mas que o repertório de prescrições educativas, ao enfatizar aqueles saberes e práticas concebidos como os mais adequados para a capital, colocou em cena determinado número de estratégias que igualmente pode ser interpretado sob o signo da inventividade (PAULILO, 2007).

Isso não implica, é bom que se enfatize, invalidar a categorização de *estratégias e táticas* que a partir, principalmente, das reflexões de Michel de Certeau (1990) vem conhecendo largo emprego na comunidade de historiadores da educação brasileira. Antes, abordar as estratégias compreendendo-as também como integrantes de um repertório de iniciativas disciplinares interessado em organizar uma “*invenção sobre a experiência cotidiana*” (PAULILO, 2007, p. 378) significa conceber que a própria “*disciplina é uma tática, isto é, certa maneira de distribuir [...] possibilitar acumulações*” (FOUCAULT, 2006, p. 91).

Nesse quadro, ao voltar as atenções para as regulamentações do ensino primário carioca, conquanto fosse interessante inquirir sobre as maneiras como tais prescrições educativas foram implementadas no cotidiano das escolas, almejei

iluminar as invenções estratégicas acionadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública no período. Dito de outra forma, como aquelas necessidades e exigências cidadinas que colaboraram para que a educação primária alcançasse o caráter de intervenção social indispensável foram “traduzidas” e “convertidas” em temas que freqüentemente deveriam ser trabalhados, incutidos, multiplicados, cobrados, encenados, avaliados.

Por essas considerações, nota-se que as apropriações empreendidas pelos “usuários ordinários” em suas interações não se constituíram como a problemática principal desta investigação. Contudo, pode-se afirmar que tais “invenções cotidianas” estiveram, como se perceberá, presentes no horizonte de minhas inquietações de pesquisa como alertas que, de alguma maneira, foram refletidos com o objetivo de *“sofisticar a análise [...], com o intuito de ao menos perceber de que modo alguns aspectos, dos quais não trat[ei] diretamente [...] atua[ram] sobre aqueles nos quais [me] fix[ei]”* (NUNES & CARVALHO, 2005 [1993], p. 35).

Nessa medida, minhas preocupações investigativas incidiram, para permanecer no vocabulário polemológico empregado dentre outros por Michel de Certeau (1990) e Michel Foucault (2006), sobre as prescrições educativas, mas, sempre que plausível, perspectivando-as em função da complementaridade que caracteriza as relações estabelecidas entre as estratégias e táticas. Isso, inclusive, tornou possível projetar luzes diferentes para algumas das invenções cotidianas, alguns investimentos prescritivos, certas apostas estratégicas, ressaltados nas regulamentações do ensino primário acerca das funções que caberiam aos estabelecimentos de ensino desempenhar.

#### **4.3. Os periódicos e a ênfase na circulação e nas presumíveis apropriações efetivadas pela comunidade leitora/ouvinte/comentadora**

Outra opção que se constituiu como uma característica marcante e que, por isso mesmo, necessita ser problematizada refere-se ao emprego de alguns periódicos – jornais e revistas – como fontes para esta pesquisa. Para a composição dessa outra série documental, dois fatores principais foram considerados. O primeiro deles alude ao ponto de que diferentes jornais e revistas serviram de plataformas privilegiadas para a construção de representações acerca dos papéis que seriam desempenhados pela educação primária no período. Desta feita, educadores, médicos, engenheiros, urbanistas, jornalistas se utilizaram desses veículos noticiosos para

sublinhar as possíveis contribuições da intervenção escolar para o disciplinamento, a higienização e harmonização do ambiente urbano, bem como para a organização das formas de a população concretizar suas interações.

O segundo fator reporta as presumíveis *apropriações* que seriam efetivadas pelos habitantes a partir da circulação dos periódicos. Algo, portanto, que sinaliza um movimento interessado tanto nas *modalidades da leitura* (silenciosa, em voz alta, “furtiva”) quanto nas *formas prestigiadas para a leitura* (atalhos empregados, pausas, entonações utilizadas), como, também, nos *produtos da leitura* (comentários, impressões, boatos, bate-papos) (CHARTIER, 1990, 1999; DE CERTEAU, 1990).

Como se percebe, focar os periódicos em função dessa dupla perspectiva significa compartilhar da concepção de que é somente através da circulação e, por conseguinte, das inúmeras e diversificadas leituras e apropriações que aquilo que foi veiculado adquirirá sentido<sup>10</sup>. Segundo Itania Gomes, isso pode ser definido como “*processo comunicativo*” suscitado a partir da publicação dos artigos:

“Pensar o processo comunicativo nesta perspectiva significa pensar tanto o modo como o campo da emissão ativa as competências dos receptores, quanto também o modo como os receptores constroem suas competências para negociar o sentido. Isso significa pensar as condições de uso, os contextos, as intenções, as circunstâncias nas quais o sentido é produzido, sem privilegiar um dos pólos, mas a partir de uma análise do processo comunicativo, que, acreditamos, deva, ele sim, ser colocado no lugar do sujeito da comunicação.” (GOMES, 1996, p. 35)

De outro modo, os estudos sobre os processos de circulação e apropriação culturais apontam para a questão de que é necessário compreender o que foi publicado pelos periódicos como parte de um complexo discursivo e de representações. Quer isso dizer que para integrar determinado contexto discursivo, antes mesmo de ser enunciada, uma certa formulação deve se encontrar naquilo que “se permita” e “se espere” dela enquanto uma exposição articulada em termos “possíveis” de expressões de idéias (FOUCAULT, 1996, pp. 34-35). Nesse caminhar, pelas palavras de Michel de Certeau, “*a toda vontade construtiva [...] são necessários sinais de reconhecimento e acordos tácitos acerca das condições de possibilidade para que lhe seja aberto um espaço onde se desenvolva*” (1993, p. 34).

Tais considerações, ao projetarem o foco para as necessidades e exigências sociais que tornam historicamente possíveis determinadas formas de construção discursiva e de produção de representações, colaboram para que se possa problematizar as, por assim dizer, “influências unidirecionais” dos periódicos (em função de seu alinhamento político e intencionalidade autoral) em relação ao meio social em que foram publicados. Isso porque tanto relativizam a liberdade discursiva desses veículos noticiosos quanto, e fundamentalmente, sinalizam as interferências da comunidade leitora/ouvinte/comentadora sobre o processo de elaboração de notícias, reportagens, artigos, crônicas, comentários etc. Quanto a isso, vale acompanhar as considerações de Anis J. Leão:

“A vontade do leitor tem repercussão na vida da empresa jornalística. Repercute, também no método, no sistema, na elaboração de tudo aquilo que o jornalista tiver de comunicar aos seus leitores, porque a preferência do povo é o campo em que vai atuar sua palavra, dentro dos limites que esse campo recomendar” (1961, p. 142).

Nota-se que o autor destaca aspectos relativos às interferências da “vontade do leitor” nos momentos de produção dos jornais. Nesse caminhar, parecem pertinentes suas asseverações de que as demandas da comunidade leitora, em certo sentido, delimitam os campos de atuação desses veículos noticiosos.

Essas indicações são sugestivas para reforçar a idéia que vem sendo apregoada de que os discursos veiculados pelos periódicos devem ser enquadrados como integrantes de uma rede discursiva e de representações que legitima, descredencia, valida, desautoriza as suas enunciações (VIANNA, 1999). Isso produz interferências até mesmo nas possíveis intencionalidades autorais e/ou posicionamentos políticos porventura constantes das linhas editoriais de determinado periódico.

Diante desse arsenal conceitual, pode-se afirmar que ao problematizar os periódicos, realçando as presumíveis apropriações por parte da comunidade leitora, não pretendi, sob hipótese alguma, desconsiderar as influências das iniciativas editoriais em trazer certas temáticas à baila no meio social. Entretanto, o que me parece equivocado é acreditar que as intencionalidades autorais, os direcionamentos,

---

<sup>10</sup> A esse respeito, vale acompanhar as ponderações de Eni P. Orlandi: “*Quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos*” (1988, p. 59).

os enfoques construídos se encarregariam de silenciar a capacidade de (re)criação dos leitores/ouvintes/comentaristas frente aos impressos. Por outros termos, estaria na alçada dos periódicos, de acordo com seus “interesses e alinhamentos”, rechaçar, projetar, insistir para que determinados temas se tornassem “assuntos do cotidiano”; contudo, isso não significa que os sentidos intentados pelos enunciadores produziram os “efeitos desejados” em todos/as aquele/as que, sob as mais variadas formas, tivessem contato com o escrito (RODRIGUES, 1995, p. 165)<sup>11</sup>.

#### **4.4. A composição da coleção de fotografias**

A composição de uma coleção de fotografias que, de algum modo, pudesse ser articulada às outras bases documentais construídas configurou-se como parte do procedimento operatório da pesquisa. Isso porque, em função dos recortes promovidos, o esquadramento de alguns registros imagéticos do período poderia colaborar para adensar a linha argumentativa deste estudo.

Por certo, ao focar as fotografias a partir de uma abordagem histórica é necessário não perder de vista os alertas coerentes de outros estudiosos que ressaltaram que aquilo que se encontra registrado está longe de se caracterizar como um “espelho do real” ou a “imitação mais perfeita da realidade” (BARROS, 2005; BONATO, 2003). A esse respeito, são interessantes as reflexões de Boris Kossoy:

“Toda a fotografia tem atrás de si uma história. [...] Em primeiro lugar houve uma intenção para que ela existisse, esta pode ter partido do próprio fotógrafo que se viu motivado a registrar determinado tema do real ou de um terceiro que o incumbiu para a tarefa. Em decorrência desta intenção teve lugar o segundo estágio: o ato do registro que deu origem à materialização da fotografia” (2001, p. 45).

A rigor, as fotografias registram “*apenas um fragmento da realidade*”, portanto devem ser percebidas como produtos “*de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar*” (Idem, p. 107). Afinal, intencionalidades, angulações, recortes, motivações, enquadramentos, referenciais constituem-se, indiscutivelmente, como

---

<sup>11</sup> Nesse mesmo sentido rumam as ponderações de Antônio A. G. Batista e Ana Maria de O. Galvão: “[...] os textos se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam. Por mais que os produtores do texto e do impresso multipliquem seus protocolos de leitura e procurem orientar os mínimos movimentos do leitor, sua atualização, seus usos e os significados que serão de fato produzidos encontrarão sempre nos contextos de leitura um regime de condições que poderá ou não favorecer a realização das leituras visadas” (2005, p. 25).



instâncias que atravessam os preparativos, a execução e os resultados finais dessas que se caracterizam, sobretudo, como *construções imagéticas* (ABDALA, 2003).

Desse modo, no que concerne, ainda, à problematização das fotografias, outro aspecto a ser apreciado se refere ao “*esforço para superar a atração exercida pela imagem*”, que precisa ser mobilizado pelo pesquisador (Idem, p. 22). Quer isso dizer que certo número de cuidados tem de ser despendido no sentido de entretecê-las a outras fontes, relacioná-las com outras reflexões e leituras para que seu emprego não assumam ares “*meramente ilustrativ[os]*” (VIDAL, 1998, p. 73), tampouco restrinja as possibilidades de reflexão àquilo que foi “congelado” na imagem, fazendo-nos esquecer “*de los movimientos cotidianos [...] y los pequeños dramas que ocurren día a día*” que, no mais das vezes, não se encontram aparentes nas imagens (ROCKWELL, 2007, pp. 32-33).

Levando-se em consideração essas precauções em relação à composição da coleção de fotografias, convém assinalar que o foco desta pesquisa incidiu, fundamentalmente, sobre a tentativa de perscrutar indícios junto a esses registros que, ao serem entrecortados e perspectivados com outros documentos e leituras, pudessem contribuir para dimensionar algumas circunstâncias que estiveram envolvidas no entrelaçamento das esferas urbanas com as escolares na cidade do Rio de Janeiro no transcurso dos anos 1920. Da mesma maneira, esse recurso de entrecruzar aquilo que pôde ser investigado a partir das fotografias com outras fontes e ponderações de alguns autores caracterizou-se como um encaminhamento que julguei pertinente para tecer determinadas aproximações e distanciamentos entre a capital carioca e a portenha.

Em virtude disso, pode-se afirmar que a preocupação em desconstruir o caráter meramente ilustrativo e o esforço em pensar os movimentos foram os que estiveram mais presentes em meu fazer historiográfico. Mas não se compreenda, por essa colocação, que as assertivas referentes à questão de que as fotografias devem ser concebidas como *construções imagéticas* (algo bastante distante, portanto, de serem percebidas como “instantâneos do real”) estiveram completamente silenciadas. Ao contrário, essa forma de problematizar as fotografias acompanhou o processo de elaboração e análise da coleção e, por algumas vezes, de modo exploratório, foram mencionadas explicitamente no texto. Todavia, segundo os recortes prestigiados e ciente da impossibilidade de, ao “*fazer a leitura crítica dos documentos [...], falar de tudo, determinar e articular tudo*” (NUNES & CARVALHO, 2005 [1993], pp. 34-

35), as instâncias que perpassaram os preparativos, a execução e os resultados das construções imagéticas reproduzidas neste estudo não se constituíram como os alvos primordiais de minhas investidas.

### **5. Rio de Janeiro e Buenos Aires: opções privilegiadas para o exercício de comparação**

A tentativa de contribuir com as reflexões desenvolvidas no âmbito do projeto “A constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina: histórias conectadas (1820-1980)”<sup>12</sup> me motivou a pensar possíveis aproximações e distanciamentos entre as preocupações educacionais cariocas e portenhas. Nesse sentido, acompanhando os alertas de Clarice Nunes (1998, p. 105) de que, ao empreender um exercício comparativo de modo a não incorrer em “*generalizações estéreis [e/ou na] radicalidade das compreensões da singularidade*”, torna-se necessária ao pesquisador a delimitação do que pretende alcançar com a comparação, gradativamente fui testando caminhos, ajustando as lentes reflexivas, apurando minhas pretensões.

Nessa medida, ciente da impossibilidade de, num período de quatro meses<sup>13</sup>, inteirar-me, por meio de levantamentos bibliográficos e consultas em arquivos, bibliotecas e outras instituições de pesquisa, da complexidade da História da cidade de Buenos Aires e da História da Educação Primária, optei por concentrar as atenções desse exercício comparativo em um aspecto principal: examinar se, como no caso do Rio de Janeiro, as encenações dos espetáculos educacionais pelos espaços citadinos foram empregadas como estratégias direcionadas a inculcar hábitos higiênicos, comportamentos adequados, condutas sadias nas crianças e na população. Destarte, ao iluminar os espetáculos educacionais nas duas capitais, interessando-me pelas possíveis “*interseções, nas zonas em que [...] opõem-se e cruzam-se*” (CANCLINI, 2005, p. 207), objetivava perceber se, também em Buenos Aires, a educação primária fora alçada à categoria de intervenção social encarregada de auxiliar na “*invenção de uma tradição*” de urbanidade.

---

<sup>12</sup> Esse projeto aglutinou pesquisadores brasileiros – coordenados pela Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal – e argentinos – coordenados pelo Prof. Dr. Adrián Ascolani – e contou com o apoio financeiro da CAPES e do SECyT/MINCYT.

<sup>13</sup> As consultas, leituras e pesquisas em terras portenhas aconteceram de setembro de 2008 a janeiro de 2009.

A formulação dessa chave de entrada à História da Educação portenha foi respaldada nas reflexões de outros pesquisadores (brasileiros e argentinos) que sublinharam um movimento de reforma urbana sob o qual assemelhavam-se, em determinados pontos, as duas capitais a partir, principalmente, de finais do século XIX e primeiras décadas do XX. Segundo esses estudos, foi desse período em diante que ocorreu uma intensificação de iniciativas administrativas que, de algum modo, procuraram reordenar o traçado urbano com o objetivo de livrar as duas cidades das epidemias que as infestavam e também otimizar as trocas comerciais estabelecidas (ROMERO, 2004).

Dessa perspectiva, o anseio de “modernizar” as duas capitais – superando-se, com isso, os resquícios do passado – explicitava-se nas demolições e arrasamentos dos cortiços, casebres, vielas e ruelas, bem como na abertura e alargamento de amplas e vistosas avenidas e ruas, construção de pomposas edificações, parques e praças públicas. Procurava-se, através da poeira levantada e dos barulhos característicos dos trabalhos das “*pás e picaretas*”, erradicar o passado que contrastava com a imagem pretendida para as cidades: capitais afinadas com as características de um “mundo moderno” (MENEZES, 1994, p. 85; ROMERO, 2004, p. 311).

No caso argentino, a administração de Torcuato de Alvear (1883-1887) se encarregou de “*peg[ar] na picareta*” (ROMERO, 2004, p. 311). A partir de então, Buenos Aires sofreu uma constante reconfiguração do seu traçado arquitetônico. No caso brasileiro, coube à administração de Francisco Pereira Passos (1902-1906) a responsabilidade de atrelar às medidas de higienização e saneamento do Rio de Janeiro o fator planificação urbana.

De todo modo, nas duas capitais constatam-se as interferências da remodelação implementada pelo Barão Georges Eugène Haussmann em Paris<sup>14</sup>. Como na capital francesa, a pretensão foi a de “impor” uma nova cidade dentro da velha a partir, principalmente, da remodelação do antigo centro urbano. Dessa maneira, a lógica das cidades passaria a ser ditada em função de uma dinâmica

---

<sup>14</sup> Nesse particular, cumpre sublinhar as aproximações que os historiadores brasileiros e argentinos têm realizado entre as reformas das duas capitais e as intervenções públicas implementadas por Haussmann em Paris. Inclusive, com alguma frequência, fazem uso da expressão, no caso carioca, “Haussmann Tropical” e, no portenho, “Haussmann Argentino” para se referirem, respectivamente, a Pereira Passos e Torcuato de Alvear. A esse respeito, para a cidade do Rio de Janeiro, ver, dentre outros trabalhos: BENCHIMOL, 1992; SEGAWA, 1999; PINHEIRO & FIALHO JÚNIOR, 2006. Para Buenos Aires: ROMERO, 2004; GORELIK, 2004.

diferente, muito mais preocupada com a higiene pública e a otimização das trocas comerciais estabelecidas.

Nesse quadro, dois novos “*corações*” foram projetados: em Buenos Aires, a Avenida de Mayo (1894); no Rio de Janeiro, a Avenida Central (1905)<sup>15</sup>. Sobre alguns dos pormenores que estiveram envolvidos nas obras de construção das duas avenidas, são interessantes as considerações de Oswaldo P. Rocha:

“À mesma época, estavam sendo terminadas as obras da Avenida de Mayo, em Buenos Aires, que Frontin tomava como referência. O engenheiro já havia discutido com o prefeito, que preferia 25 metros para a largura total. Em princípio, Frontin queria 50 metros, cedeu e ficou nos 30 metros e, na hora de efetivar as obras, um engano proposital definiu os 33 metros de largura [...] o fato é que, com 33 metros, a avenida superaria sua ‘rival’ argentina [...]” (ROCHA, 1986, p. 67)<sup>16</sup>.

Pelas considerações tecidas até o momento, nota-se uma aproximação das iniciativas de remodelação urbana encampadas em terras cariocas e portenhas. Isso torna pertinente o exercício comparativo interessado em analisar se em Buenos Aires teria acontecido algo similar ao sucedido na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920, com o fortalecimento da educação primária como uma modalidade de intervenção social encarregada tanto de explicar as constantes transformações urbanas e fazer com que fossem aceitas e valorizadas quanto de incutir nas crianças e na população ideais de disciplina, higiene, organização e harmonia. Ao assinalar essas duas dimensões, concebo-as como indiciárias da tentativa de “inventar uma tradição” de urbanidade no período.

Para a consecução desse exercício comparativo, como afirmado, a análise incidiu principalmente sobre os espetáculos educacionais encenados nos espaços públicos portenhas. Foi a partir dessa chave de entrada que procurei costurar algumas considerações relacionadas à História da cidade e às prescrições educativas do ensino primário, esforçando-me para “[...] *reconhecer o igual e o diferente entre os*

---

<sup>15</sup> Ao empregar a expressão “coração” para simbolizar a importância que as duas avenidas passaram a desempenhar no Rio e em Buenos Aires, aproprio-me do jogo de palavras utilizado, no caso brasileiro, por BENCHIMOL (1992, p. 275) e, no caso argentino, por ROMERO (2004, p. 311) e LIERNUR e SILVESTRINI (1993, p. 50).

<sup>16</sup> Sobre as “influências argentinas” nas obras da Avenida Central, que foi inaugurada em 15 de novembro de 1905, ver também: BRETAS, 1997a, p. 20.

*elementos da comparação e, desta forma, compreender cada caso em sua especificidade*” (NUNES, 1998, p. 107). Como fontes para alicerçar tal exercício, por um lado, realizei a leitura das reflexões de alguns pesquisadores argentinos que também elegeram a cidade de Buenos Aires e a educação primária como problemática para seus estudos e o final do século XIX e três primeiras décadas do XX como foco de análise. Por outro lado, empreendi consultas em três periódicos: *El Monitor de la Educación Común* (1920-1930), *La Obra: revista de educación, ciencias y letras* (1921-1930) e *La Vanguardia* (1920-1930).

Se a elaboração dessa chave de entrada colaborou para operacionalizar certas aproximações e distanciamentos entre as preocupações educacionais portenhas e cariocas, por certo deixou à margem outras questões que ainda estão para ser investigadas acerca da História da Educação das duas capitais<sup>17</sup>. Isso, por conseguinte, marca os limites daquilo que foi alcançado com esta pesquisa e, em concomitância, se apresenta como um convite para novas empreitadas; afinal, pelas palavras de Ernesto Laclau “[...] *pensar los límites de algo implica pensar lo que está más allá de esos límites*” (1996, p. 71).

## **6. Organização dos capítulos**

O texto encontra-se dividido em quatro capítulos. *Em busca de uma organicidade para a capital carioca nos anos 1920* concentra inicialmente o foco nas necessidades e exigências sociais, problematizando como a imposição de uma “nova cidade” dentro da “antiga” (SEVCENKO, 1984, p. 67), a partir, principalmente, da virada do século XIX para o XX, contribuiu para que a circulação de pedestres e veículos automotores e a ocupação se tornassem problemas importantes no período analisado. Com as medidas em curso, um ritmo muito mais acelerado passou a emanar não só das avenidas e ruas remodeladas das regiões centrais e da zona sul, mas do cotidiano mesmo da capital. Tais características concorreram para intensificar a preocupação de impingir, de algum modo, uma organicidade ao conjunto dos

---

<sup>17</sup> Dentre essas questões, acredito que um exercício comparativo entre as prescrições escolares que foram regulamentadas no Rio de Janeiro e em Buenos Aires ao longo dos anos 1920 possa contribuir para um refinamento das concepções de “escola ativa” que circularam nas duas cidades, concorrendo, assim, para precisar melhor aquilo que se almejava reforçar no trabalho cotidiano com as crianças, os familiares e a comunidade.

equipamentos urbanos e também aos usos sociais. Nesse sentido, não por acaso as medidas de governo voltaram-se para os saberes do urbanismo.

Em seguida, explora as aproximações que foram construídas entre o urbanismo e a educação nos anos 1920, procurando aclarar em que ponto o redesenho urbano pressupunha a (re)invenção dos modos e tradições do meio social. Dessa maneira, cidade e escola passaram a ser concebidas a partir de um repertório comum de estratégias, posto que para a reorganização do cotidiano era necessária a remodelação dos comportamentos da população. O investimento, no fundo, recaía sobre a tentativa de tornar a cidade um espaço educativo e a escola um dispositivo fundamental para inculcar e multiplicar a “invenção de uma tradição” de urbanidade (civildade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdicção de interesses pessoais frente aos coletivos).

*A escola primária carioca nos anos 1920: representações de modernidade e a busca de uma “atitude moderna”* analisa as representações de modernidade e a busca de uma “atitude moderna” operadas pela educação primária. Para tanto, problematiza a representação de modernidade que foi enfatizada nos espaços e tempos escolares. Posteriormente, discute a expansão dos mecanismos de controle da Diretoria Geral de Instrução Pública, de modo que a comunidade escolar fosse “protegida” dos perigos e tentações do ambiente urbano. Finalmente, se debruça sobre a pretensão de que os preceitos educativos fossem, de alguma maneira, internalizados pelos adultos e crianças das escolas, de modo que pudessem se tornar “aptos” a multiplicar as suas “atitudes modernas” no meio social.

*A educação primária como um acontecimento urbano: dimensões relacionadas à invenção de uma tradição de urbanidade* discute determinados fatores que estiveram envolvidos no investimento que pretendeu alçar a educação primária à modalidade de intervenção social imprescindível para o ensinamento de diferentes modos de praticar a cidade. Nessa direção, em primeiro lugar, detém-se sobre os espetáculos educacionais, assinalando os efeitos cênicos, os momentos bastidores e, exploratoriamente, aquilo que “fugiu do *script*” desses eventos. Depois, aborda alguns aspectos concernentes à tentativa que se desenhou no período de fazer com que os preceitos educativos trabalhados nas escolas e demonstrados nos espetáculos escolares fossem, diariamente, rememorados e praticados pela comunidade escolar (crianças e adultos) e pelos demais habitantes.

*O Teatro da Modernidade em Buenos Aires: aproximações e distanciamentos em relação à capital carioca* projeta luz para aproximações e distanciamentos que puderam ser construídos entre as esferas urbanas e escolares das duas capitais. Nessa medida, por um lado, a partir da sistematização das reflexões elaboradas por outros historiadores argentinos, tece apontamentos condizentes a algumas características que se fizeram presentes na remodelação urbana portenha e, quando coerente, perspectiva tais considerações com aquilo que se sucedeu na cidade carioca. Por outro lado, concentrando as atenções nos espetáculos educacionais, investiga semelhanças e diferenças entre os motivos que concorreram para que, em Buenos Aires e no Rio de Janeiro, esses eventos fossem contumazmente encenados pelos espaços e tempos citadinos.

## CAPÍTULO I

### EM BUSCA DE UMA ORGANICIDADE PARA A CAPITAL CARIOCA NOS ANOS 1920

“[...] *na rua, teatro espontâneo, eu me torno espetáculo e espectador, às vezes ator. Aqui se efetua o movimento, uma mistura sem a qual não existe vida urbana.*”

Henri Lefebvre

#### 1. Os desafios de conformar a paisagem urbana

Foi principalmente a partir do último quartel do século XIX que o remodelamento dos espaços urbanos passou a constar no rol das preocupações de governo da cidade do Rio de Janeiro. Nesse particular, três iniciativas despontam como fundamentais. A primeira, não concretizada, alude ao projeto de reestruturação e melhoramento urbano encomendado pelo Imperador em 27 de maio de 1874<sup>18</sup>. A segunda refere-se ao aumento da fiscalização e repressão por intermédio da Junta Central de Higiene do Império, que, criada em 1880, encarregava-se de “[...] *intimar os proprietários de estalagens e cortiços a fecharem seus estabelecimentos por intermédio das comissões existentes em cada distrito sanitário da cidade*” (BENCHIMOL, 1992, p. 183). Finalmente, a terceira concerne à breve administração do médico Cândido Barata Ribeiro (17 de dezembro de 1892 a 25 de maio de 1893), posto que se responsabilizou pelo recrudescimento do controle das condições de salubridade das edificações, ocasionando um grande desconforto aos proprietários urbanos (Idem, p. 183). Dentre as ações privilegiadas por Barata Ribeiro, a mais significativa foi, em 26 de janeiro de 1893, a demolição de um “[...] *número desconhecido de barracos localizado ao longo da velha rua de Santana, desde que ela saía da praça até atingir a orla marítima e os armazéns do porto*”. “Cabeça de Porco”, assim era conhecido esse conjunto de cortiços, estalagens e casebres que existiu durante 53 anos abrigando uma população estimada em 4 mil pessoas (GRAHAM, 1992, pp. 145-46)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> A Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro era composta pelos seguintes engenheiros: Francisco Pereira Passos, Jerônimo R. M. Jardim e Marcelino Ramos da Silva (BENCHIMOL, 1992, p. 138).

<sup>19</sup> Embora tenha sido demolido, o “Cabeça de Porco” foi imortalizado pela escrita de Aluísio Azevedo, que em 1890 publicou “O Cortiço”, inspirado nas intrigas, encontros e desencontros que aconteciam nessa localidade. Personagens da trama como João Romão, Jerônimo, Bertoleza, Miranda e sua filha



Em que pese a importância dessas experiências construídas em finais do XIX, foi com a virada para o século XX que os empreendimentos de remodelação urbana se constituíram como uma constante na cidade. Afinal, a partir da administração de Francisco Pereira Passos (1902-1906) e dos prefeitos sucessores, a “*intervenção estatal no ordenamento urbano passou a ser considerada cada vez mais legítima*” (MOTTA & SANTOS, 2003, p. 24)<sup>20</sup>.

Tal legitimidade articulava-se, especialmente, em função de concepções médico-higiênicas que objetivavam reordenar a geografia cidadina. Nessa medida, segundo a lógica dos reformistas, o traçado arquitetônico tortuoso e a promiscuidade na forma como os cariocas interagiam com o ambiente urbano contribuíam tanto para atravancar a distribuição de mercadorias e o estabelecimento de trocas comerciais quanto para a profusão de doenças e epidemias. Essas questões passaram a ser representadas como incoerentes em relação ao anseio de ingressar a capital no movimento do moderno (Cf. GRAHAM, 1992; SEVCENKO, 1985).

Com efeito, sob a justificativa de equacionar as problemáticas articuladas à geografia, às trocas comerciais e epidemias, o meio social foi submetido a um conjunto de reformas que procurou atrelar medidas de higienização e “progresso” à reconfiguração urbana. No entanto, em que se considere a contundência e constância dessas iniciativas político-administrativas no decurso das duas primeiras décadas do século XX, ainda assim a virada para os anos 1920 foi acompanhada por uma sensação incômoda, na perspectiva dos reformadores. Decorridos pouco menos de vinte anos do início do “bota-abaixo”, muito daquilo que se caracterizou como justificativa para as intervenções das “pás e picaretas da modernidade” (CHALHOUB, 1986; MOTTA & SANTOS, 2003; BENCHIMOL, 1992; SEVCENKO, 1985) permanecia existindo, embora adornado por ruas alargadas e novas avenidas da região central e zona sul, por velozes e barulhentos veículos

---

Zulmira, a sensual Rita Baiana, dentre outros, permanecem despertando a atenção daqueles/as que se interessam pela história e as “estórias” da cidade do Rio de Janeiro. O livro é um dos clássicos da literatura brasileira e, por duas vezes, foi adaptado para o cinema (1945 e 1978).

<sup>20</sup> Dentre a extensa bibliografia a respeito da remodelação carioca, remeto às seguintes pesquisas: ABREU, 1981, 2003; ARAÚJO, 1993; AZEVEDO, 2003; BENCHIMOL, 1992; BRETAS, 1997a, 1997b; CARVALHO, 1986; CAULFIELD, 2000; CHALHOUB, 1986, 1990; ESTEVES, 1989; FENERICK, 1997; FREIRE, 2003; GOMES, 1999; HERSCHMANN, 1993; HOLLANDA, 2003; LENZI, 2003; LOBO, 2003; MACHADO, 1998; MATTA, 2003; MELLA, 2003; MENEZES, 1992, 1994; MENEZES, 2003; MORAES, 1994; PECHMAN, 2003; PEREIRA, 1997; RAGO, 1985; ROCHA, 1986; RODRIGUES, 2000; RODRIGUES, 1981; SANTOS & MOTTA, 2003; SEVCENKO, 1984, 1985, 1998; SILVA, 1988; SILVA, 1995; SÜSSEKIND, 1986; TURAZZI, 2003; VIANNA, 1999.

automotores, por praças arborizadas e jardins enfeitados em algumas partes específicas da cidade.

Dessa forma, insalubre e embaralhada que era, em parte saneada, veloz e arriscada como se tornou, a capital ainda apresentava problemas de circulação e ocupação. Os primeiros ocorreram, principalmente, pela intensificação das viagens de uma localidade a outra, das reuniões de pessoas em certos pontos de comércio, da concentração da oferta de lazeres e divertimentos em alguns estabelecimentos inaugurados, do trânsito de pedestres e veículos automotores e da convivência forçosa em espaços públicos<sup>21</sup>. Já os problemas de ocupação deveram-se ao deslocamento de parte da população para os morros e subúrbios, uma transferência compulsória exigida pelas obras públicas de remodelação e embelezamento (MORAES, 1994, p. 58).

Nesse quadro, ao longo dos anos 1920, um duplo movimento passou, de modo mais freqüente, a constar no rol de preocupações das intervenções da Prefeitura no cenário citadino. Por um lado, fortalecia-se a exigência de se operar um *controle da circulação*; por outro, concebia-se como urgente a necessidade do *controle urbanístico*<sup>22</sup> (Cf. ABREU, 2003, p. 168).

Por *controle da circulação* deve-se compreender um esforço interessado em impingir uma maior organicidade à distribuição da malha viária e ao fluxo intenso de pedestres e veículos automotores<sup>23</sup>. Por *controle urbanístico*, o anseio em alterar

---

<sup>21</sup> Sobre a intensificação dos problemas ocasionados pelo trânsito de veículos automotores nos anos 1920, ver: BRETAS, 1997a, pp. 72-73.

<sup>22</sup> As intervenções da administração municipal que objetivaram efetivar o *controle da circulação* e o *controle urbanístico* ao longo do período se encontram fartamente presentes nos arquivos, atas e mensagens reunidos nas pastas “Copiador de Ofícios ‘Remetidos’ às Procuradorias, Diretorias, Autoridades, etc.” guardadas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ). Nesse particular, como discutido na Introdução, cabe sublinhar que esses documentos que foram cotidianamente encaminhados pela Prefeitura estão sendo encarados enquanto indícios de como as exigências e necessidades sociais cariocas do período alteraram as práticas empreendidas pela Prefeitura e foram modificadas por elas.

<sup>23</sup> A esse respeito, vale acompanhar algumas das mensagens encaminhadas pela Prefeitura:

[1]“*Snr. Inspetor de Matas, Jardins, Caça e Pesca*

*O Sr. Prefeito do Distrito Federal, tendo em vista as reclamações que lhe tem sido endereçadas pela imprensa sobre a excessiva velocidade dos automóveis na Quinta da Boa Vista, determina recomendar aos guardas dessa Inspetoria, destacados naquele Parque, exerçam a mais severa vigilância sobre os referidos veículos [...].”* ([s. assinatura], 06 de maio de 1920); (AGCRJ); código: 35-2-6.

[2]“*Snr. Dr. Chefe de Polícia do Distrito Federal*

*Tendo chegado ao meu conhecimento que os auto-transportes ns. 978, 1264 e 3726 costumam descer a Estrada Nova da Tijuca a grande velocidade, solicito a V. Ex. providências, como o caso requer, junto à Inspetoria de Veículos.”* (Alaor Prata, 31 de julho de 1923); (AGCRJ); código: 35-2-22.

[3]“*Exmo. Dr. Chefe de Polícia do Distrito Federal.*

*Tendo reconhecido que o sinaleiro automático luminoso instalado na confluência das Ruas S. Francisco Xavier e 24 de Maio, ao contrário do que era de se supor, concorreu para dificultar a normalidade do tráfego naquele local, permitindo mesmo temer-se a verificação de possíveis desastres, peço permissão para chamar a atenção de V. Ex. para esse fato, parecendo aconselhável a remoção do*

e disciplinar as formas de sociabilidade e moradia<sup>24</sup>, algo que passou pela tentativa de modificação de tradições, hábitos e das maneiras de a população interagir com os espaços e tempos cariocas.

Nessa perspectiva, os controles urbanístico e da circulação devem ser percebidos como um “*extenso conjunto de medidas assistenciais, pedagógicas e disciplinares, [a partir do qual se procurou] transformar o comportamento do carioca, instituindo na capital da malandragem, da boemia e do arrivismo, novas práticas sociais*” (CAMARA, 2008, p. 148). Tratava-se, em verdade, de um investimento que buscou conjugar as reformas do desenho arquitetônico aos *ensinamentos* de diferentes comportamentos para os habitantes, com a certeza de que tais estratégias concorreriam para “*disseminar a ‘civilização’ por toda a cidade*” (AZEVEDO, 2003, p. 52). A esse respeito, vale acompanhar as considerações de Clarice Nunes:

“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” (2000, p. 385).

---

referido aparelho como solução para os inconvenientes mencionados.” (Antônio Prado Júnior, 11 de abril de 1928); (AGCRJ); código: 35-3-14.

<sup>24</sup> Reproduzo, dentre as várias, outras três mensagens encaminhadas pela Prefeitura:

[1]“*Exmo. Sr. Dr. Alfredo Pinto Vieira de Mello*

*M. D. Ministro da Justiça e Negócios Interiores*

*Não será V. Ex. certamente estranho às manifestações insistentes que, nesta capital, a cada passo salientam o inadiável problema da construção de modestas habitações populares, afim de solver, quanto antes, a acentuada crise de falta de casas.*

*Essa inegável dificuldade que, dia a dia, se agrava com o crescimento natural da população no município, vem sobremodo embaraçar ainda mais as condições de vida do proletariado.*

*Terá V. Ex. igualmente notado que, tratando da questão, todos se voltam para esta Municipalidade, reclamando dela a imediata solução desejada [...]”* (Milcíades Mário de Sá Freire, 12 de abril de 1920); (AGCRJ); código: 35-2-6.

[2]“*Exmo. Sr. Dr. Chefe de Polícia*

*Peço a V. Ex. que se digne determinar as necessárias providências afim de que o Corpo de Segurança aja energicamente contra os vendedores ambulantes ou ‘camelots’, que infestam o centro da cidade, perturbando o tráfego. Está verificado que os indivíduos que se entregam a esse comércio são geralmente acompanhados por ladrões e desordeiros conhecidos. É o que informa a Comissão de Fiscalização desta Prefeitura.”* (Carlos Sampaio, 19 de agosto de 1922); (AGCRJ); código: 35-2-17.

[3]“*Sr. Provedor da Irmandade do Santíssimo Sacramento da Candelária*

*O Sr. Prefeito do Distrito Federal, a quem foi presente o vosso ofício de 24 do corrente, no qual solicitais que esta Prefeitura providencie no sentido de ser impedida a construção de casas toscas em terreno de propriedade do Asilo Gonçalves de Araújo, situado na Estação Mangueira, à margem da Estrada de Ferro Central do Brasil, e compelidos os que habitam os barracões já construídos a demoli-los retirando os respectivos materiais, manda-me, em resposta, comunicar-vos que, sendo da alçada da Polícia as providências pedidas, nada pode a Prefeitura fazer naquele sentido.”* (Francisco Jardim – secretário de Alaor Prata, 28 de setembro de 1923); (AGCRJ); código: 35-2-23.

Exemplar na direção do tripé assinalado pela autora foi o gradativo destaque que passou a ser conferido à delimitação de espaços coletivos de lazer<sup>25</sup>. De tal modo que, para além dos teatros, bares, cafés, cinematógrafos, constatava-se no período um aumento significativo do número de praças, jardins, parques de diversões inaugurados e/ou reformados para o deleite da população (Cf. ARAÚJO, 1993).



FOTO 1: Parque das Diversões [sem data]

Fotógrafo: Augusto Malta<sup>26</sup>

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

---

<sup>25</sup> Não tenho como deixar de prestar os créditos às reflexões de Walter Benjamin e Henri Lefebvre sobre os espaços públicos, que me auxiliaram a pensar questões sobre as localidades de divertimento e lazer cariocas. A esse respeito, ver: BENJAMIN, 1987 e LEFEBVRE, 1991.

<sup>26</sup> A maioria das imagens presente neste texto foi registrada por Augusto Malta. Nesse sentido, cabem algumas informações sobre o fotógrafo. Alagoano, Malta foi contratado como fotógrafo oficial da Prefeitura da capital carioca em 1903, durante a administração Pereira Passos (1902-1906). Ocupou esse cargo por mais de 30 anos, só se afastando das atividades por conta de sua aposentadoria, em 1936. Segundo o pesquisador Ricardo de Hollanda, esse fotógrafo pode ser percebido como a “*versão mecânica do flâneur*”, posto que “*ao sair diariamente para [...] registrar os aspectos cotidianos que a cidade oferecia [foi o responsável] por roteirizar a cidade fotograficamente, pela apreensão de cenas privadas e públicas*” (2003, p. 144). Acerca da vida e produção de Malta, ver também: CAMPOS, 1986 e BONATO, 2003. Especificamente sobre o “olhar de Malta” e do outro fotógrafo contratado pela administração Fernando de Azevedo (1927-1930), Nicolas Alagemovits, como possíveis estratégias para a legitimação da Reforma da Instrução Pública implementada em 1928 na capital, ver: ABDALA, 2003.

O investimento, no fundo, recaía sobre o impulso disciplinador que a freqüência a esses locais de diversão poderia ocasionar no meio social. Afinal, ao circular por esses espaços os habitantes usufruiriam de circunstâncias que promoveriam, de algum modo, bem-estar físico, esparecimento e distração. Da mesma forma, as praças, os jardins e parques de diversões se caracterizavam como localidades onde estavam presentes a dimensão pública e a visibilidade cotidiana. Por outras palavras, o trânsito por tais estabelecimentos pressupunha a aceitação das regras estipuladas, bem como a exposição e o contato com os demais freqüentadores. Logo, se é possível mencionar o caráter lúdico dessas repartições, não se deve desconsiderar, também, seu caráter educativo, já que nesses espaços havia tanto a oportunidade de brincar e se distrair quanto de *aprender* a brincar e a se distrair.

Sublinhar o caráter educativo desses estabelecimentos de diversão alude, de início, ao conjunto de regras que, estrategicamente disposto, objetivava organizar os comportamentos dos freqüentadores (formas de entrar, permissões e restrições de circulação, agentes de fiscalização etc.). Mas não só isso. A dimensão educativa também estava presente nas circunstâncias de *aprendizagem* que não dependiam exclusivamente da atuação direta de mecanismos de controle, pois, da convivência de pessoas em um espaço delimitado, mesmo que estivessem ali para se divertir, certo número de acordos tácitos de sociabilidade passava a ser disposto, cumprido e introjetado.

Cada vez mais presentes e demarcadas, essas localidades de diversão e lazer deveriam se tornar laboratórios que contribuiriam para a organização da sociabilidade cotidiana da capital, de modo que aquilo que fosse experimentado e aprendido nesses momentos encontrasse repercussão e divulgação em outros espaços e tempos sociais.

Sobre esse aspecto específico, despertam interesse a disposição e os artefatos desses espaços. A alusão, aqui, é aos jardins, bancos, brinquedos, delimitação de caminhos, coretos, cercas de proteção, enfim, todos aqueles componentes que, juntos, apontavam para um arranjo cuidadoso que, via de regra, almejava convidar os visitantes à diversão. Em comum, esses elementos se caracterizavam como estratégias disciplinares de intervenção no cotidiano, que pretendiam inculcar hábitos e conformar comportamentos desejáveis nos habitantes.

Nessa direção, é significativa, sobretudo, a inauguração do “Parque das Diversões” na cidade. Iniciativa, aliás, que foi recebida com entusiasmo pelo periódico educacional *A Escola Primária*:

“Quem visita os principais centros mundiais encontra sempre um lugar destinado a atrair a multidão cosmopolita e anônima que procura divertir-se, ou passar algumas horas despreocupadas. Em Paris existe o ‘Luna Park’ e em Londres o ‘Majestic City’.

Nenhum, porém, foi delineado com tão fino gosto como o ‘Parque das Diversões’ que, pode dizer-se sem receio de desmentido, tem sido um chamariz à concorrência que dia-a-dia se manifesta, por motivo das opiniões emitidas pelos visitantes às pessoas amigas e conhecidas.

O ‘Parque das Diversões’ não deve deixar de ser visitado por todos aqueles que residam no Rio de Janeiro e ainda por aqueles que, como ‘touristes’, passem por esta encantadora cidade, destinada por um capricho da Natureza e pela tenacidade, valor e patriotismo dos seus naturais, a suplantar dentro de curtos anos as mais afastadas capitais da Europa [...]” (“O Parque das Diversões”, 07 de fevereiro de 1923).

À empolgação inicial registrada em fevereiro de 1923, outras considerações interessantes foram sublinhadas, em abril do mesmo ano, pelo periódico:

“No intuito louvável de satisfazer às exigências da vida moderna, concretizando medidas de alta significação social, tem surgido ultimamente no Rio de Janeiro algumas iniciativas de real valor, que são penhores fidedignos de uma mentalidade construtora, ao serviço dos alevantados ideais de civilização, de progresso e de cultura.

Nenhuma, porém, dessas iniciativas se equipara ao suntuoso Parque das Diversões [...]” (“O Majestoso Parque de Diversões: reduto incomparável da alegria e da graça carioca”, 03 de abril de 1923).

Primeiramente, cumpre destacar alguns pormenores sobre esse periódico. Circulando em todo o Brasil desde 1917, com uma tiragem mensal estimada de 20 mil exemplares<sup>27</sup>, *A Escola Primária* era dirigida por inspetores escolares<sup>28</sup>, contava com o apoio financeiro da Prefeitura<sup>29</sup> e se autoproclamava um instrumento de fomento dos debates educacionais.

Por essas características, chama a atenção o fato de esse veículo abrir espaço em suas páginas para a circulação de informes relacionados a um “Parque das

---

<sup>27</sup> Conforme indicações constantes no volume nº 11, ano 5, de dezembro de 1921.

<sup>28</sup> Essa informação aparece na capa de todos os volumes consultados.

<sup>29</sup> Sob forma de subvenção trimestral, a esse respeito ver: (AGCRJ); códigos: 35-3-10; 35-3-11; 35-3-15; 35-3-18.

Diversões”. E, mais ainda, pela inserção dessa localidade junto às “belezas da natureza”, pelo convite à população para desfrutar desse prazer e pela “certeza” de que a cidade estaria caminhando para suplantar “*dentro de curtos anos as mais afastadas capitais da Europa*”, percebem-se elementos de uma estratégia discursiva empregada pelo periódico, que, sobretudo, almejava valorar positivamente o empreendimento.

No entanto, como nos recorda Roger Chartier (1990, p. 26), as práticas de apropriação do escrito, por serem históricas e socialmente diferentes, devem impreterivelmente fazer com que o esforço relacionado ao reconhecimento da capacidade inventiva dos leitores se encontre no horizonte de preocupações do pesquisador, a saber: existe um sem-número de maneiras de entrar, caçar, ler furtivamente o conteúdo do escrito que, com frequência, subverte, traquina, revira as intencionalidades do autor (DE CERTEAU, 1990).

“A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor [...]” (CHARTIER, 1999, p. 77).

Considerando-se que não se deve, nunca, “*tomar os outros por idiotas*” (DE CERTEAU, 1990, p. 19) e duvidar da capacidade inventiva e de caça dos leitores, ainda assim, em termos estratégicos, volta com intensidade a questão relacionada aos motivos que teriam impulsionado *A Escola Primária* a pôr em circulação “O Parque das Diversões”. Mais ainda pelas palavras registradas em abril de 1923, de que tal estabelecimento, de algum modo, dialogaria com as “*exigências da vida moderna*” e com as “*medidas de alta significação social*”. A associação dessas concepções indicia que o Parque, para além de consubstanciar as “benesses” advindas da tecnologia (luzes, eletricidade, cores, motores etc.), contribuiria com os “*alevantados ideais de civilização, de progresso e de cultura*”, o que pode ser enfocado como uma remissão ao seu caráter educativo e aos princípios organizadores da própria iniciativa.

Ainda no tocante à dimensão educativa do “Parque das Diversões”, como se pode visualizar pela Foto 1, dentre as atrações apresentadas uma roda-gigante chama atenção especial, uma vez que esse brinquedo concorria para transformar em diversão as inovações tecnológicas das quais era fruto. Por outras palavras, a eletrificação, motorização, as engenhosidades, os cálculos matemáticos que permitiam

seu funcionamento convertiam-se em convites para a população desfrutar de um mecanismo que possibilitava experimentar diferentes emoções, desencadeadas, sobretudo, por uma brincadeira com a perspectiva, o movimento e a altura.

Nessa medida, estava subentendido nessa atração o despertar de sensações (angústia, medo, insegurança, euforia), como também a confiabilidade na precisão do seu funcionamento (a certeza de que, finalizado o tempo da brincadeira, tudo voltaria à “normalidade”). Isso tanto para aqueles/as que se predispusessem a brincar quanto para os/as demais que acompanhassem o divertimento alheio (dentro ou fora do parque). Essa diversão se caracterizava, nesse sentido, como uma experiência que encontrava no fator emocional a sua principal razão de ser, contribuindo, assim, para a conformação de comportamentos. O (auto)controle dos impulsos e o (auto)governo das emoções (em termos do que se permitia e/ou se esperava que fosse despertado pela roda-gigante) se faziam presentes nesse espetáculo encenado perante diferentes olhares.

Indícios de que as localidades e circunstâncias de diversão exerceriam uma influência “benéfica” no tocante à organização das práticas de sociabilidade podem ser perscrutados, também, em outra característica marcante da geografia carioca: as praias. Nesse aspecto específico, voltam as asseverações concernentes aos esforços mobilizados para a construção e/ou modificação das características dos espaços de divertimento da cidade. Por seu caráter público – que possibilita, portanto, a frequência de um grande número de pessoas –, discorrer sobre a dimensão educativa das praias significa depreender que os possíveis disciplinamentos e controles deveriam se encontrar difundidos na população, não ficando restritos à atuação de mecanismos de fiscalização governamentais. Esse parece ter sido o caso veiculado pela *Revista da Semana*, em 1928:

“A praia de Copacabana oferece um excelente capítulo à psicologia das multidões [...].

São comuns nessa praia perigosa os afogamentos, e mais comuns ainda, por certo, os quase afogamentos. São estes que dão lugar ao comentário.

Quando um indivíduo qualquer, afoitando-se sobre as ondas, está a pique de perder-se sobre as ondas, socorrem-no, naturalmente, os que estiverem mais próximos levando a vítima à praia. Se o infeliz chega à terra desacordado, cercam-no todos os presentes, num coro uníssono de lamentações; se, porém, ao pôr o pé no areal, consegue refazer-se de pronto e dispensa cuidados, acolhe-o uma vaia estrondosa.

É curioso, não é?



A multidão é toda carinho para os fracos e é toda inclemência para os fortes.

O que está em via de afogar-se é uma criatura que não poderá prever o epílogo do seu banho: se o cuidado, ao mostrar-se abatido, se a vaia ao demonstrar fortaleza.

O interessante é que a contingência gera a hipocrisia: a vítima que se refaz finge o aniquilamento, para subtrair-se à impiedade do apupo...” (“Psicologia das Praias”, 18 de fevereiro de 1928).

Como se observa, a descrição se detém, com interesse particular, sobre os hábitos e condutas que remontam a uma atmosfera atravessada por acordos tácitos de sociabilidade. Assim, as circunstâncias (reações, sentimentos, atitudes) que poderiam ser despertadas nos banhistas nos casos de “afogamentos” ou “quase afogamentos” apontam para a possibilidade de outras ocorrências cotidianas nas praias (modos de se portar, se vestir, interagir etc.), que remeteriam à aludida dimensão educativa constante nos espaços de divertimento da capital.

As considerações tecidas pelo/a autor/a adquirem maior importância se forem associadas a algumas informações pontuais sobre as características desse periódico semanal. Fundada em maio de 1900, a *Revista da Semana* foi a responsável pela “introdução no jornalismo sul-americano da fotografia como ilustração” e pelo estímulo para que o trabalho dos caricaturistas fosse reconhecido como digno de ser colocado em circulação pelos veículos noticiosos (BARROS & COSTA, 1940, pp. 171-72). Tais preocupações editoriais aludem a uma tentativa de ampliação do público leitor, posto que as fotografias e caricaturas podem ser encaradas como estratégias para despertar o interesse pelo impresso, aumentando, com isso, a vendagem. E, com efeito, desde a sua fundação até 1940, a *Revista da Semana* “mant[eu] iniludível liderança entre os periódicos” (Idem, p. 173).

Nesse quadro, não se deve perder de vista a questão de que se está tratando de um veículo noticioso que alcançava uma considerável repercussão no meio social carioca<sup>30</sup>. Isso, em termos estratégicos, facultaria diferentes apropriações, por parte da população, das idéias firmadas. Aqui, a alusão passa tanto pela possível liderança que a *Revista da Semana* exercia (o que aponta para a comunidade leitora que comprava o periódico) como também e, diga-se de passagem, principalmente para os  
escutadores,

---

<sup>30</sup> Infelizmente, não foi possível encontrar informações complementares acerca da tiragem da *Revista da Semana* na cidade do Rio de Janeiro.

leitores esporádicos, toda a série de comentários, impressões, bate-papos que poderia ser despertada em razão da circulação do periódico.

Nesse sentido, em momento algum o/a responsável pela escrita menciona a presença de agentes e/ou dispositivos governamentais de controle e fiscalização. Entretanto, censuras, lamentações, vaias, solidariedade, reprovações, apupos, dissimulações caracterizavam o imprevisto das situações, fazendo com que os freqüentadores tivessem a certeza de não estarem desacompanhados. Era algo não sistematizado, mas certamente constante, que fazia com que os comportamentos, de algum modo, estivessem sob os olhares dos demais banhistas. E, levando em consideração os aspectos relacionados à grande circulação da *Revista da Semana*, parece cabível apontar para a possibilidade de que outros “olhares atentos” fossem despertados na população por conta de artigos como esse.

Isso posto, pensar a tentativa de “civilizar o Rio” – como fez Lená M. de Menezes – significa direcionar as atenções para as iniciativas que pretenderam “adaptar a população urbana aos cânones do novo viver, criando novas regras, valores e necessidades” (1994, p. 59). Nesse ponto, a construção, adaptação e (re)significação de locais de lazer e divertimento foram enfatizadas como oportunidades para o *aprendizado cotidiano* de regras, valores e necessidades. Quer isso dizer que, estrategicamente, se constituíam como organizadores da experiência interacional, comportamental, sensorial, emocional da população e, fundamentalmente, apostavam na participação dos habitantes para a multiplicação dessas diferentes atitudes e hábitos pela cidade.

A virada para os anos 1920, momento que marca a consolidação da vida urbana na capital (OLIVEIRA, 1991; HERSCHMANN & PEREIRA, 1994; MONARCHA, 1989, BRETAS, 1997b, ARAÚJO, 1993), concorreu para uma intensificação dessa tentativa de fazer com que a população estivesse sob as influências de um aprendizado cotidiano, em que as edificações, ruas, avenidas, passeios, monumentos etc. passaram a ser encarados como componentes que deveriam integrar um conjunto harmônico e organizado: o ambiente urbano carioca. A despeito disso, por dialogarem com muitos aspectos enfocados por esta pesquisa, ilumino as considerações pontuadas por Denise C. Stuckenbruck:

“Estamos propondo a década de 1920 como um momento em que a urbanização da cidade<sup>31</sup> aflora nos discursos [...]. O que caracteriza esse momento é uma mudança de conteúdo no discurso sobre o urbano, marcada pelo surgimento de novos profissionais especializados e pela concepção global de cidade [...]” (1996, p. 20).

Relativamente àquilo que a autora denominou como o “*surgimento*” de uma especialização profissional interessada em pensar e propor alternativas para o redesenho da cidade do Rio de Janeiro, três destaques se constituem como imprescindíveis. Em primeiro lugar, cabe enfatizar que, pelo menos até a década de 1910, a palavra urbanismo “*não havia se vulgarizado no Brasil*” (SEGAWA, 2000, p. 65). Sendo assim, tampouco poderia existir a associação da mesma com “*os novos meios, novas técnicas e novos conhecimentos [advindos da] nova ciência do urbanismo*” (REIS, 1977, p. 90).

Em segundo, deve-se sublinhar, por um lado, que foi em 1911, com a fundação da Societé Française d’Urbanistes, por Alfred Hubert Donat Agache, que as concepções da ciência do urbanismo encontraram uma maior divulgação em um contexto mundial (Cf. STUCKENBRUCK, 1996, p. 73 e p. 93). Por outro lado, em julho de 1927, a convite do Prefeito Antônio Prado Júnior, Alfred Agache realizou uma série de conferências em terras cariocas, versando sobre as características que deveriam preponderar em um processo de remodelação das cidades<sup>32</sup>.

Em terceiro lugar, finalmente, cumpre pontuar que foi por ocasião das impressões e dos debates lançados pela visita de Alfred Agache que, ainda em 1927, foi inaugurada a Associação Brasileira de Urbanismo, sediada na capital. Nos estatutos de fundação dessa entidade, constava o interesse em promover uma “*aproximação dos técnicos, engenheiros, arquitetos, higienistas, juristas e artistas que já se preocupa[va]m notadamente com os problemas essenciais do urbanismo*” (“Associação Brasileira de Urbanismo”, *Jornal do Brasil*, 10 de agosto de 1927).

---

<sup>31</sup> Cumpre aclarar que, pelos próprios interesses de pesquisa da autora, a alusão aqui é especificamente à cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920.

<sup>32</sup> Posteriormente, Alfred Agache foi o responsável pela elaboração de um Plano de Remodelação e Embelezamento para a capital, o chamado “Plano Agache” (AGACHE, 1930). Sobre os pormenores que estiveram envolvidos no “Plano Agache”, ver: REIS, 1977; STUCKENBRUCK, 1996; SILVA, 2004.

Destaques feitos sobre alguns dos motivos que permitem identificar, na sociedade carioca dos anos 1920, o fortalecimento de uma especialização profissional – os urbanistas – que evocava um repertório de saberes e práticas sobre a cidade, torna-se necessário explicitar as modificações propostas pelo *urbanismo* em relação às iniciativas anteriores de remodelação. Para os profissionais do urbanismo, sobretudo, a ênfase de um projeto de reforma se encontrava na tentativa de articular os elementos constitutivos da cidade a partir de um olhar prospectivo (o futuro como dimensão do presente). Nessa medida, apregoavam uma integração entre o desenho arquitetônico das edificações, as preocupações com a construção/reforma de avenidas e ruas (artérias de circulação), a setorização de locais para morada e trabalho (distribuição dos bairros), a otimização das trocas comerciais, a disposição de equipamentos urbanos voltados para o bem-estar social (pulmões pela cidade – os bulevares –, praças, parques etc.), o condicionamento adequado dos comportamentos da população, a importância conferida às ordens estéticas funcionais e harmônicas que deveriam caracterizar a urbe (Cf. CAMPOS, 2002; SEVCENKO, 1992, 1998; STUCKENBRUCK, 1996; FERNÁNDEZ, 2006; GORELIK, 1998; AGACHE, 1930; REIS, 1977; SEGAWA, 2000).

Essa aproximação com os saberes e práticas do urbanismo e o seu fortalecimento não se deram por acaso. A virada para os anos 1920 foi acompanhada por acontecimentos contundentes que exigiam cotidianamente a busca de modificações nas formas de governo da capital.

Neste ponto, a alusão é à criação de comissões e associações de moradores de bairros (Engenho de Dentro, Catumbi, Meyer, Vila Isabel, dentre outras), que, ao longo da década de 1910 passaram a reclamar melhoras em suas condições de vida (Cf. SILVA, 1988, pp. 36-38); às lutas promovidas pelo Centro Operário Radical do Rio de Janeiro, a partir, também, da década de 1910 e que culminaram em um rompante generalizado entre os anos de 1917 e 1920 (Cf. FERREIRA, 1978, pp. 53-54; FENERICK, 1997, p. 62; FAUSTO, 1976); à expansão do fenômeno de favelização que, a contar especialmente a partir de 1915, passou a se estender, inclusive, pelas regiões do centro e zona sul (Cf. ABREU, 1981, p. 38; NUNES, 1996, p. 161); à significativa aceleração do cotidiano, que acarretou um aumento sensível no número de atropelamentos, colisões, congestionamentos, bem como trouxe consigo

um incremento das “tentações cidadinas” (bares, teatros, prostíbulos, cinematógrafos etc.), contribuindo, do mesmo modo, para a elevação da quantidade de crimes, delitos e subversões – tanto assim que, em contraste com o epíteto “Cidade Maravilhosa”, assertivas que satirizavam as características da capital como “*manicômio é isso tudo que se chama mundo, exceto os hospícios*”<sup>33</sup> e outros cognomes passaram a ser veiculados pelos periódicos: “Cidade mais barulhenta do mundo”<sup>34</sup>, “Cidade da morte”<sup>35</sup> e “Paraíso dos Ladrões”<sup>36</sup>.

Esse grande número de insatisfações, no mais das vezes, encontrava sua razão de ser em um descontentamento generalizado em relação àquelas diretrizes que foram encampadas pelos mandatários municipais nas duas primeiras décadas do século XX. Por outras palavras, “*o modelo de civilização*” que, pautado nas sucessivas práticas de remodelação urbana – o “bota-abaixo” –, impôs uma “cidade nova dentro da cidade velha” (SEVCENKO, 1984, p. 67), em finais da década de 1910 passava enfaticamente “[...] *a ser atacado na imprensa e nas ruas, nas artes e nas festas populares e por meio da militância política e de revoltas militares*” (CAULFIELD, 2000, p. 129).

Dentro, ainda, desse quadro de descontentamento e reivindicações, um acontecimento, em julho de 1922, teve grande impacto. Tratou-se do levante militar capitaneado por Euclides da Fonseca, que, na madrugada do dia 5, juntamente com outros 17 oficiais (número estimado) fincou base no Forte de Copacabana. O movimento teve desmembramentos na capital: sedes militares na Vila Militar e em Realengo também foram ocupadas. Mas não parou por aí. A rebelião contou com o apoio de civis e marchou pelas ruas do bairro de Copacabana, fazendo com que, pelas palavras de Marcos L. Bretas, uma vez mais, a “*cidade fosse sacudida*” (1997a, p. 78).

---

<sup>33</sup> D. *Quixote*, 17 de março de 1926 (apud VELLOSO, 1996, p. 159).

<sup>34</sup> AZURÉM, “Tópicos da Cidade”, *Jornal do Brasil*, 07 de janeiro de 1927; “O mal do século”, *Jornal do Brasil*, 05 de outubro de 1927.

<sup>35</sup> “Cidade da morte”, *Jornal do Brasil*, 01 de outubro de 1927.

<sup>36</sup> “Timoneiro que manobra mal: nas mãos da polícia”, *Gazeta de Notícias*, 10 de janeiro de 1920; “Em pleno dia: os ladrões em Copacabana”, *Gazeta de Notícias*, 08 de maio de 1920; “A capital e os Ladrões”, *Jornal do Brasil*, 14 de maio de 1927.



FOTOS 2 e 3: Marcha dos revoltosos pela Avenida Atlântica (1922)  
Fonte: Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana  
Fotógrafo: [não há informação]  
(<http://www.fortedecopacabana.com/modules/articles/article.php?id=5>. Acesso em: 6/11/2008).

No entanto, o embate envolveu forças muito desiguais. Dos assim denominados “18 do Forte”, apenas dois oficiais sobreviveram: Siqueira Campos e Eduardo Gomes. As repercussões desse episódio, contudo, não se esgotaram com o término do confronto. Em meio às circunstâncias e temores despertados pelo levante, o Presidente Epitácio Pessoa decretou aquela medida que, pelo menos desde 1920, já estava sendo cogitada<sup>37</sup>: o estado de sítio no país. Essa situação perdurou por toda a

---

<sup>37</sup> A esse respeito, é interessante a leitura do seguinte artigo publicado na *Gazeta de Notícias*:  
“Ouvimos ontem no palácio Rio Negro que o governo levará até quanto possível o policiamento desta capital sem suspensão das garantias constitucionais. O governo não decretará estado de sítio se não reconhecer que essa medida é de inapelável necessidade. Soubemos ainda que o Sr. Presidente da República não acredita que o movimento grevista assuma caráter violento a ponto de impor estado de sítio, afim de que a legalidade seja mantida. Entretanto, aos abusos que porventura se praticassem, o governo responderia com a medida citada e de que é seu maior empenho não pretender lançar mão. [...] O Sr. Ministro da Justiça, respondendo a uma pergunta sobre boatos da decretação do estado de sítio, declarou aos representantes da imprensa que se encontravam no seu gabinete que o governo ainda não cogitara de tal medida extrema, sendo por isso infundados os boatos que circulam nesse sentido.

gestão de Arthur Bernardes (1922-1926) e só foi revogada em 1927, durante o mandato de Washington Luís.

Como se sabe, esse dispositivo constitucional – o estado de sítio – caracteriza-se pela ampliação do poder de decisão do Executivo em relação ao Legislativo e ao Judiciário e pela restrição dos direitos teoricamente assegurados por um regime democrático. Nesse sentido, as liberdades dos cidadãos e da imprensa ficam comprometidas; as perseguições e buscas em domicílios, autorizadas; as violações de correspondências, permitidas; a criação e participação de associações, proibidas.

À vista dessas considerações, voltam as ponderações de que não foi casual a aproximação dos saberes e práticas do “*urbanismo – ciência da cidade*” (STUCKENBRUCK, 1996, p. 17) com as medidas de governo da capital. De modo mais urgente foi-se fortalecendo nos anos 1920 a concepção de que se tornava imprescindível organizar e racionalizar os elementos arquitetônicos e disciplinar as formas de sociabilidade da população. Para tanto, era preciso, sobretudo, inculcar e multiplicar ideais de harmonia, funcionalidade e disciplina através de projetos de operação urbana elaborados a partir de um *pensamento global da cidade*. E, mais ainda, a certeza de que o empenho para se restituírem as condições de governo – abaladas por conta das insatisfações, descontentamentos e revoltas do período – passava, impreterivelmente, pela reforma dos hábitos, tradições e comportamentos dos habitantes.

Desse quadro, paulatinamente, o grande desafio a ser enfrentado pela “modernização” carioca dos anos 1920 se relacionava à proposição de que as iniciativas isoladas de reconfiguração e higienização dos espaços e tempos sociais já empreendidas desde a virada do século XIX para o XX – assim como as que ainda seriam implementadas – se tornassem, porque articuladas a partir dos saberes e práticas do urbanismo que apregoavam uma visão global da cidade, integrantes da *paisagem urbana carioca*.

Paisagem urbana carioca: naquilo que de mais contraditório guarde essa formulação talvez se encontrem também elementos que, uma vez examinados,

---

*É que o governo dispõe de elementos suficientes para fazer abortar imediatamente qualquer tentativa de subversão da ordem pública, sem necessidade de suspender as garantias constitucionais” (“O Rio dominado pela maior das greves: nada de estado de sítio”, *Gazeta de Notícias*, 25 de março de 1920).*

dimensionem outros aspectos da capital no 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, sua floresta e seus acidentes geográficos particulares.

“O Rio, sem exagero nem gongorismo pode ser considerado o Éden terrestre. [...].

A natureza deu-lhe todos os primores e maravilhas: o mar, as montanhas, a floresta; um céu só comparável aos olhos das mães virgens, das crianças ou de Jesus; e mulheres que são deusas ou estátuas morenas... A Guanabara prova que Deus é o melhor pintor e o melhor poeta!” (*Gazeta de Notícias*, 14 janeiro de 1925).

É mesmo significativo acompanhar as aproximações entre os aspectos da natureza da cidade e os elementos do urbano, fazendo uso, também, de artigos que circularam na *Gazeta de Notícias*. Isso porque esse periódico, desde sua fundação em 1875 por Ferreira de Araújo, “*imprime um novo ritmo à imprensa carioca*” (PEREIRA, 1997, p. 232) por prestigiar uma “*forma barata e popular de fazer jornais*” (RAMOS, 2005, p. 5), de tal maneira que “[...] *ficou sendo o jornal tipo do Rio, em melhoramentos materiais e inovações do serviço de informação. Foi o jornal que iniciou a entrevista, a reportagem fotográfica, a caricatura diária, o que deu a fórmula da reportagem moderna*” (BARROS & COSTA, 1940, p. 160).

A essas características da *Gazeta* devem ser acrescidas as considerações de que, desde finais do século XIX, era comum o hábito de ler em voz alta esse periódico (assim como outros), fazendo com que as notícias chegassem também “*à grande massa de iletrados que se espalhava pela cidade*” (PEREIRA, 1997, p. 233). Isso remete ao que Roger Chartier denominou uma “*atitude mais livre*” do público em relação ao jornal, posto que, por ser vendido na rua, alcançaria uma distribuição ampla<sup>38</sup>, podendo ser “*carregado, dobrado, rasgado, lido [e escutado] por muitos*” (1999, p. 82)<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Sobre esse particular, cabe frisar que foi a *Gazeta de Notícias* que inaugurou “*o sistema de vendas avulsas pela cidade – pois até então as folhas eram vendidas apenas em livrarias e casas de comércio freqüentadas pela pequena parcela da população que era interessada pelas letras*” (PEREIRA, 1997, p. 232).

A junção desses elementos – barateamento do custo, vendas avulsas pela cidade, inovações editoriais – fez com que, em finais do século XIX, a *Gazeta* alcançasse uma tiragem diária de 24 mil exemplares (Cf. PEREIRA, 1997 e RAMOS, 2005).

<sup>39</sup> Acerca da “*acessibilidade*” ao escrito por parte daqueles que são incapazes de ler, ver: CHARTIER, 1994, p. 24 e ss..



Diante do exposto, parece razoável a afirmação de que talvez a veiculação na *Gazeta de Notícias* dessas aludidas aproximações dos aspectos naturais com elementos do urbano fomentasse comentários, impressões, bate-papos entre a população, o que, portanto, aponta que a circulação dos ideais relacionados à conformação da paisagem urbana carioca se constituía, de maneira mais freqüente, como uma constante no cotidiano citadino.

A esse respeito, cumpre mencionar o filme *Terra Encantada*, produzido por Silvino Santos e lançado em 1923. Afinal, acompanhando o espírito dos comemorativos do centenário da Independência do Brasil, em 1922, a partir de uma visão otimista a película entrecortava aspectos da geografia citadina (morros, Baía da Guanabara, praias etc.) com elementos do urbano (carros, bondes, fluxo intenso de pessoas etc.). Nessa direção, sobretudo, o interesse se concentrou em uma exaltação das belezas naturais, dos avanços tecnológicos e da efervescência urbana da “modernidade carioca”.

Mas, para esquadrihar essa modificação da concepção paisagística da cidade nos anos 1920, torna-se necessário ter em mente as diversas obras de remodelação que, juntas, alteraram “*completamente a paisagem [e produziram] inúmeras mudanças no viver*” cotidiano (MENEZES, 1994, p. 63). A esse respeito, segundo a pesquisadora Sandra L. Graham:

“[...] nenhuma mudança na paisagem do Rio de Janeiro simbolizou tão bem a intenção dos reformadores [...] quanto a Larga Avenida Central. Estendendo-se desde as docas, na praça Mauá, ao norte, em direção ao sul da baía, a avenida fez com que a parte mais antiga da cidade, de tantos edifícios esqualidos, fosse atravessada por uma via elegante, deixando entrar no centro a luz do sol e as brisas marinhas” (1992, p. 155).

A importância e o significado da inauguração da Avenida Central<sup>40</sup> (rebatizada de Avenida Rio Branco em 10 de março de 1912, data de falecimento do estadista) já são bastante conhecidos e divulgados no meio acadêmico (GOMES, 1999; BENCHIMOL, 1992; SEVCENKO, 1985). As implicações da construção dessa artéria de 1.996 metros de comprimento e 33 metros de largura, adornada por 53 paus-brasil e 358 jambos e oitis não foram poucas. Para que se tenha uma breve idéia, somente nas obras para a sua abertura, concretizadas ao longo de um ano e meio, foi demolido um número estimado de seiscentas edificações (Cf. MORAES, 1994).

---

<sup>40</sup> A Avenida Central foi inaugurada em 15 de novembro de 1905.

Com efeito, tratou-se de uma intervenção cirúrgica que culminou com a inversão da lógica da capital: se anteriormente o “coração da cidade” pulsava a partir da Praça XV, Rua Direita (atual 1º de Março) e Rua do Ouvidor, agora passava a se encontrar na Avenida Rio Branco (Cf. HERSCHMANN & LERNER, 1993, pp. 114-15). Concebida para agilizar as trocas comerciais – por meio da interligação do porto remodelado à zona central – e para se constituir como canal de comunicação para a zona sul, ao longo das duas primeiras décadas do século XX a Avenida Rio Branco se tornou o “*grande palco*” da modernidade carioca (ROCHA, 1986, p. 107), adornado por 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; Biblioteca Nacional, erigida em 1910.

Como se nota, essas considerações vão ao encontro do que foi sublinhado por Sandra Graham: “*nenhuma mudança na paisagem do Rio de Janeiro simbolizou tão bem a intenção dos reformadores [...] quanto a Larga Avenida Central*”. Contudo, em função do repertório de saberes e práticas do urbanismo, até esse “cartão-postal” da capital mereceria críticas no que tange à sua inadequação à paisagem urbana. Perceba-se um artigo que foi veiculado pela *Revista da Semana*:

“[...] o Rio, como cidade ostenta uma série de erros, crimes e absurdos em matéria de urbanismo. Aqui, a arquitetura [...] é quase sempre uma ofensa à paisagem. A Avenida Rio Branco prova-o: parece uma pilheria... edificante, com o seu luxo de fachadas berrantes, como cartazes de pintamonos, numa salada de estilos. É uma Avenida que só exhibe elegância linear de perspectiva, porque tem o mar por extremos. Mede 33 metros de largura e as suas casas, sem a equidistância dos quarteirões, são originais apenas por essa circunstância: não têm fundo, em sua maioria. Poder-se-ia defini-la de um modo preciso e macabro: máscaras de carnaval carioca, escondendo esqueletos. [...].

O Rio, apesar de tudo, é um paraíso pela sua natureza prodigiosa e insuperável. [...]”(NAVARRO, 14 de janeiro de 1928).

Ironia afiada relacionada aos desafios de conformar, nos anos 1920, a paisagem urbana carioca. Sobre esse particular, em função de algumas das características desse periódico apresentadas anteriormente, é possível cogitar a possibilidade de essas palavras terem encontrado repercussão considerável no meio social, o que abriria margem, portanto, a um não menos significativo número de apropriações por parte de seus leitores, comentadores e escutadores.

Pela leitura se observa que até o “cartão-postal” da cidade – a Avenida Rio Branco – enquadrava-se na “*série de erros, crimes e absurdos em matéria de urbanismo*”, ofendendo a “*paisagem*” urbana. Indício de que diferentes olhares passavam a ser lançados em relação aos tempos e espaços sociais.

Destaque, nessa direção, deve ser conferido a acontecimentos cotidianos que concorriam para explicitar que “*a cidade do Rio de Janeiro e seus habitantes se transforma[va]m em desafios*” (VELLOSO, 1996, pp. 68-69), muitos dos quais ocorriam, justamente, no “coração da cidade”. Desta feita, porque freqüentemente tomado por circunstâncias que demonstravam o desarranjo urbanístico, o próprio “cartão-postal” da modernidade carioca acentuava a sensação de que era indispensável impor à cidade a organicidade, harmonia e disciplina que lhe faltavam.

Desses acontecimentos que explicitavam o desarranjo urbanístico em plena Avenida Rio Branco, a maioria se referia aos problemas de circulação (de veículos automotores e de pedestres): atropelamentos, colisões, congestionamentos, imprudência eram as temáticas recorrentes<sup>41</sup>. No entanto, o intenso fluxo de pessoas que, cotidianamente, transitava pela Avenida e suas imediações abria margem para que outras situações ocorressem. Embora extensos, pelo requinte de detalhes apresentados, sublinho dois artigos que foram veiculados pela *Gazeta de Notícias*:

[1] “[...] Meninos e adolescentes aqui vivem a vida desregrada das ruas. Atirado ao Deus dará, o menino começa perambulando em plena rua, em plena avenida, à vista das nossas descuidosas autoridades policiais. [...] O menino aqui, depois da vagabundagem, começa a pedir jornais ao transeunte. Vá o leitor ter coragem de ler no bonde pela manhã! Principalmente na zona compreendida entre a Laça [Lapa?] e a Avenida Rio Branco, toda a Avenida, uma verdadeira multidão de meninos fazem a aprendizagem do vício, ociosos, pedindo jornais. São os calouros do crime.

Outros, os que já não pedem mais jornais, os iniciados no crime, pedem dinheiro. Percorrem as ruas centrais, abordando de preferência as senhoras. [...].

Agora que a temporada lírica arrasta ao nosso melhor teatro a melhor parte da nossa sociedade, vem ao caso tratar deste assunto, chamando a atenção dos nossos dirigentes, ricos, altruístas, para o espetáculo que se oferece gratuitamente aos seus olhos após o espetáculo lírico. Meninos da mais tenra idade, os excedentes, a lotação dos corredores e batentes das oficinas de jornais, dormitam maltrapilhos, esfaimados, pelos recantos dos passeios,

---

<sup>41</sup> Essas questões foram trabalhadas em minha dissertação de mestrado (SILVA, 2004).

em maior número na vizinhança mesmo do Municipal, bem ali na Biblioteca ou na Escola de Belas Artes, no coração da Avenida Rio Branco [...]” (“O Rio, jardim da infância delinqüente! Centenas de meninos entregues à mendicidade e ao crime”, *Gazeta de Notícias*, 12 de julho de 1920).

[2] “Preciso é convir que na vida de uma grande cidade como a nossa, os interesses do seu comércio, a tranqüilidade de sua população, não podem continuar à mercê de grupinhos de mashorqueiros [sic] contumazes, que, não tendo como empregar o tempo, para outros tão precioso, entende [sic] de malbaratar por todos os lados, querendo a viva força, fazer prevalecer [...] os seus arroubos de molecagem.

O que se observou ontem, em largo trecho da Avenida Rio Branco, foi uma coisa vergonhosa. Da esquina da rua República do Peru à de Sete de Setembro, todo o quarteirão esteve por espaço de quase quatro horas, transformado em campo de desordens [...]” (“Arruaças na Avenida. Desocupados, e grupos, perturbam a tranqüilidade da cidade”, *Gazeta de Notícias*, 08 de novembro de 1921).

As descrições e comentários apresentam situações que uma vez mais acentuam que o “cartão-postal” carioca era alvo de diferentes investidas por parte da população, algumas das quais rumavam na direção oposta àquela estampa que, ao longo das duas primeiras décadas do século XX, se procurou imprimir e divulgar da Avenida Rio Branco: símbolo máximo dos benefícios advindos das “*picaretas do progresso*” (CHALHOUB, 1986, p. 100).

Se, como quer pensar Paulo Godoy, nos anos 1920 “*a vida se processava no Centro, em torno da avenida Rio Branco, onde havia o Teatro Municipal, os teatros da praça Tiradentes [...] com seus restaurantes, confeitarias, cabarés, cassinos e todos os lugares de diversão*” (apud GOMES, 1999, p. 17), isso significa que, cotidianamente, um grande número de pessoas se dirigia para essa região a fim de desfrutar do glamour, dos espetáculos, dos prazeres, enfim, das “atrações da modernidade”.

Entretanto, aludir à agitação e ao fluxo intenso da Avenida Rio Branco e dos arredores aponta, também, para um movimento interessado em reparar que muitos cariocas encontravam nessas circunstâncias as oportunidades para trilhar formas alternativas de sobrevivência ou bradar os seus descontentamentos (Cf. SEVCENKO, 1985, p. 55). Como refletiu Lená M. de Menezes, eram os “*errantes*” da modernidade, “*personagens urbanos que passaram a figurar, cada vez em maior número*” (1994, p. 23): golpistas, ladrões, falsários, prostitutas, cafetões, mendigos, comerciantes de

drogas, enfim, todo um “*mundo marginal, gerado, sustentado e reproduzido pela modernização*” (Idem, p. 26).

Dentre esses personagens urbanos, como se pode acompanhar pela leitura dos artigos que foram veiculados pela *Gazeta de Notícias*, devem ser incluídos, também, os “*meninos e adolescentes [que] viv[iam] a vida desregrada das ruas*” e os “*grupinhos de mashorqueiros contumazes*”. Os primeiros, pela “perambulação”, pela “aprendizagem do vício”, pelo “ócio”, por serem “maltrapilhos”. Os segundos, por “malbaratarem por todos os lados”, pela “desordem”, “pelos arroubos de molecagem”. Ambos, enfim, pela “vagabundagem” e “desordem” que ocasionavam na Avenida Rio Branco.

Mas, se as atenções até o momento estiveram direcionadas para problematizar que mesmo o “cartão-postal” carioca era tomado por circunstâncias contraditórias em relação à concepção de pensar os tempos e espaços sociais como componentes de uma *paisagem urbana*, torna-se necessário projetar luzes para as demais localidades. Afinal, como foi sublinhado, os saberes e práticas do urbanismo gravitavam em torno da preocupação de desenvolver um projeto global para a cidade.

A esse respeito, acredito ser interessante estabelecer uma interlocução com aquele periódico que, já em seu editorial de lançamento, em 15 de abril de 1907, se apresentava como um “*semanário alegre, político, crítico e esfuziante*”, que ansiava “*fazer rir, alegrar a tua boa alma carinhosa [...] com o comentário leve das coisas da atualidade*”; afinal, “*para os graves problemas da vida, para a mascarada política, para a sisudez conselheiral das finanças e da intrincada complicação dos princípios sociais, cá temos a resposta própria: aperta-se a sirene... FON-FON!*” (apud MAUAD, 1999).

Explorar alguns aspectos da *FON-FON!* significa entrar em contato, conquanto “*não exist[am] informações sobre sua tiragem*”, com uma das principais revistas que circulou no Rio de Janeiro de 1907 a 1956 (Cf. SILVA, 2007)<sup>42</sup>. Por essas considerações, como vem sendo a tônica do enfoque empreendido por esta pesquisa em relação aos periódicos, iluminar as palavras registradas em suas páginas indica um movimento preocupado tanto em dimensionar algumas das representações que foram veiculadas sobre a capital quanto aventar a possibilidade de que, presumivelmente, diferentes apropriações foram construídas por parte da população a

---

<sup>42</sup> Sobre as características da *FON-FON!*, ver também: BRITES, 2000.

partir da circulação do impresso. É por essa dupla chave de entrada, portanto, que vale conferir o artigo publicado em 1928:

“Não haverá talvez alguém mais ansioso do que nós, de ver a segunda remodelação da nossa querida cidade do Rio.

Estamos aflitos para ver [...] o erguimento das primeiras colunas que suportarão os ‘elevated’ que, de uma vez para sempre, porão termo ao decantado congestionamento do trânsito urbano.

Ansiosos esperamos a abertura de novas Avenidas, mais largas e mais longas do que a nossa Rio Branco e já estamos a sonhar com o futuro desembarcadouro marítimo que nos livrará do medonho Cais do Porto.

Antevendo a suntuosidade da obra, relembramos o primeiro golpe de picareta dado sob as ordens do Prefeito Passos, há vinte e poucos anos.

[...] Todo mundo vê que é urgente, urgentíssima mesma essa remodelação.

O brasileiro nunca faz coisa alguma em definitivo; tudo é feito em caráter transitório a título precário; haja vista o que se deu com as avenidas Mem de Sá e Salvador de Sá, que, sendo na época em que foram abertas verdadeiras ruas colossais, hoje não passam de ruas atulhadas e às vezes intransitáveis. [...].

Não deveremos, porém, fazer obras passíveis de condenação dentro de vinte ou trinta anos como as avenidas que citamos acima; será isso um nunca acabar. A mania do brasileiro é só verificar as coisas tortas depois de estarem elas concluídas, o que redundará sempre em prejuízo mais ou menos avultado. [...]”(ASTAROTH. “Século XX... remodelações”, 28 de julho de 1928).

Como se percebe, o autor concentrou sua argumentação nas expectativas de equacionamento do “*decantado congestionamento do trânsito urbano*”. Quanto a isso, desperta interesse a periodização que imprimiu à escrita. Lançando o olhar em retrospectiva, encontrou no “bota-abaxio” encampado pela administração Pereira Passos a primeira iniciativa de reforma e, passados “*vinte e poucos anos*”, vislumbrava no projeto desenhado nos anos 1920 a “*segunda remodelação da nossa querida cidade do Rio*”.

Tal periodização vai ao encontro daqueles estudos sobre a História da cidade do Rio de Janeiro que, promovendo uma aproximação entre o Barão Georges Eugène Haussmann, Pereira Passos e mandatários sucessores, assim denominaram os prefeitos cariocas das duas primeiras décadas do século XX: os “Hausmanns Tropicais”. Isso porque, tanto na capital francesa quanto na carioca, as reconfigurações do traçado arquitetônico constituíram-se como uma constante. Nesse particular, por um lado, deve-se sublinhar que Haussmann foi, ao longo de 17 anos (1853-1870),

responsável principal pelo planejamento da cidade; por outro, Pereira Passos acompanhou pessoalmente, de 1857 a 1860, como funcionário da embaixada brasileira em Paris, o trabalho das “pás e picaretas haussmannianas” (durante esse período, pôde completar seus estudos de engenharia na École Nationale des Ponts et Chaussées)<sup>43</sup> (ATHAYDE, s.d.; BENCHIMOL, 1992; MORAES, 1994; SEGAWA, 1999; AZEVEDO, 2003; PINHEIRO & FIALHO JÚNIOR, 2006).

A periodização empregada no artigo chama a atenção, também, por outro motivo. Se bem se atentar, na estipulação da administração Pereira Passos como a responsável pelo “*primeiro golpe da picareta*” e a “*urgente, urgentíssima*” remodelação dos anos 1920 como a “*segunda*”, pode-se observar pelas palavras do autor uma aproximação com as práticas e saberes advindos do urbanismo. Ou, mais do que isso, uma valorização do urbanismo em relação às iniciativas reformistas anteriores.

Senão assim, vejamos. Por um lado, a crítica àquela localidade que no decurso da primeira década do século XX foi alvo de grandes atenções pelos mandatários municipais: o Cais do Porto<sup>44</sup>. Por outro, sobre aquela que parece ter sido a questão primordial em sua argumentação – solucionar os problemas do trânsito – constatam-se tanto expectativas de que as “*novas Avenidas*” tivessem tamanho e largura superiores à Avenida Rio Branco quanto como depreciações às avenidas Mem de Sá e Salvador de Sá, “*atulhadas e às vezes intransitáveis*”.

Mas, fundamentalmente, a defesa dos ideais do urbanismo encontra-se no realce conferido à necessidade do planejamento a “*longo prazo*”, no que toca às modificações a serem implementadas no traçado arquitetônico. Nessa direção, expressões como: “*o brasileiro nunca faz coisa alguma em definitivo; tudo é feito em caráter transitório a título precário*”; “*não deveremos, porém, fazer obras passíveis de condenação dentro de vinte ou trinta anos*”; “*a mania do brasileiro é só verificar as coisas tortas depois de estarem elas concluídas*” reportam aquela que era uma das concepções mais caras ao urbanismo: antes de iniciar efetivamente os trabalhos das

---

<sup>43</sup> Ainda sobre suas aproximações com a atmosfera e as instituições de pesquisa parisienses, cabe frisar que, de 1880 a 1881, Pereira Passos frequentou cursos na Sorbonne e no Collège de France (PINHEIRO & FIALHO JÚNIOR, 2006).

<sup>44</sup> A partir da administração Pereira Passos, sobretudo objetivando agilizar as trocas comerciais, o porto da cidade sofreu diversas reformas. Nessa direção, embora modificado em relação ao projeto inicial, que previa uma extensão total de 3.500 metros, foi oficialmente inaugurado pelo presidente Afonso Pena a 20 de julho de 1910, com 2.700 metros (BENCHIMOL, 1992; SEVCENKO, 1984, 1985; ROCHA, 1986).

“pás e picaretas”, tornava-se imprescindível a concretização de um plano global que se encarregasse de aperfeiçoar as características presentes da cidade e apresentasse alternativas que, de algum modo, fossem coerentes para o futuro (Cf. AGACHE, 1930, p. 158; WIRTH, 1979; CARLOS, 1992).

No entanto, ao promover esse exercício de variação dos “jogos de escala” (REVEL, 1996) à reflexão, o que se repara é que certas problemáticas assinaladas quanto às regiões centrais, em verdade caracterizavam-se como fenômenos de toda a capital. Exemplares, nesse sentido, eram os errantes da modernidade.

A intensificação da presença e ação dos errantes pela cidade fazia com as notícias de roubos, assaltos, crimes, invasões domiciliares, casos de mendicância inundassem as páginas dos veículos noticiosos do período (MENEZES, 1994, p. 84). Generalizava-se a sensação de que a inexistência de um plano diretor que, de algum modo, tivesse organizado as iniciativas de reforma da cidade implementadas a partir da virada do XIX para o XX, concorrera para a perda dos possíveis sentidos que poderiam ser atribuídos ao movimento de “modernização carioca” (SÜSSEKIND, 1986, pp. 36-37).

Destarte, até as estratégias adotadas pelos aparatos de disciplinamento e fiscalização governamentais para o recrudescimento da vigília e controle da população – dentre elas a importação de cães amestrados da Europa, cursos de aperfeiçoamento para os oficiais, distribuição de 4 mil relógios para os agentes (BRETAS, 1997a, p. 54) – foram encaradas com desconfiança. Duvidava-se sobretudo da capacidade que teria a polícia para “endireitar” os errantes da modernidade:

“– Cuidado com os ladrões!

Não se ouve outro grito, atualmente, nos vários pontos da cidade, tomada inteiramente como está pelos amigos do alheio. Nada mais adianta esperar-se pela ação da polícia. Parece até que é maior o número de gatunos do que de policiais. E assim é que, apesar de, desde anteontem constar que a Polícia Militar, afinal, dignou-se de fornecer um contingente às autoridades civis para que se distribua o mesmo nas rondas das ruas, nem por isso, os larápios se incomodaram, sequer, em uma retirada estratégica...

Ainda ontem, mais assaltos como [...] outros dias passados. De sono ou insuficiência para a polícia. De plena atividade para os rapinantes. E, tal como se atravessássemos uma época endêmica, quando cada qual procura recomendar ao outro um remédio ou preservativo qualquer [...] – diante da onda de rapinância que vai pela cidade – nos aconselhamos, abotoando-nos e trancando as portas:



– Cuidado com os ladrões. [...]” (“Cuidado com os Ladrões. Continuam os assaltos por todos os cantos da cidade”, *Gazeta de Notícias*, 30 de julho de 1921).

No que tange às representações sobre as características arquitetônicas e sociais da cidade que de modo mais constante passaram a circular nos anos 1920, três aspectos despontavam como principais nessas críticas: a circulação (de veículos automotores e de pedestres), a higiene e a estética<sup>45</sup>. Quer isso dizer que muitas

---

<sup>45</sup> A esse respeito, dentre as inúmeras mensagens encaminhadas pelas diferentes gestões municipais ao longo dos anos 1920, reproduzo algumas:

[1]“*Exmo. Sr. Superintendente do Abastecimento*

*Em resposta ao vosso ofício de 22 de janeiro expirante, sobre a instalação da feira livre de peixe em Botafogo, cabe-me ponderar a conveniência da referida feira ser realizada em ponto mais afastado do Pavilhão Mourisco. De fato, o espaço ocupado pelos mercadores da feira de peixe, na praia de Botafogo, é de cerca de vinte metros quadrados, em frente e muito próximo do Pavilhão Mourisco. A cimentação d'essa área e a colocação de um poste ou pilastra com uma bica são obras de fácil execução e pouco dispêndio, mas o aspecto d'elas não será favorável, em localidade tão próxima do elegante pavilhão e da avenida tão freqüentada como passeio [...]”* (Carlos Sampaio, 31 de janeiro de 1921); (AGCRJ); código: 35-2-10.

[2]“*Exmo Sr. General Chefe de Polícia do Distrito Federal*

*Dado o desenvolvimento do comércio ambulante nesta Cidade, difícil se torna a Prefeitura manter sobre o mesmo a severa fiscalização que se faz mister, o que me leva a pedir a V. Ex. se digne de expedir as necessárias ordens afim de que a Polícia, quer civil, quer militar, auxilie os guardas municipais, sobretudo nos distritos do centro, na repressão das infrações freqüentemente cometidas pelos que exploram tal gênero de comércio.*

*Estou certo que V. Ex não negará à Prefeitura do Distrito Federal o auxílio que ora solicito, tanto mais quanto já os fiscais de veículos são, de acordo com o respectivo regulamento, obrigados a fiscalizar e punir os ambulantes que atravancam o trânsito.”* (Alaor Prata, 26 de dezembro de 1922); (AGCRJ); código: 35-2-19.

[3]“*Sr. Inspetor de Matas, Jardins, Caça e Pesca*

*Sendo necessário não prejudicar a estética do Passeio Publico, deverá essa Inspeção fazer desaparecer o prédio ali existente e que serve de residência a um funcionário dessa Repartição ficando autorizada a adotar as respectivas providências.”* (Alaor Prata, 09 de maio de 1923); (AGCRJ); código: 35-2-21.

[4]“*Exmo. Sr. Ministro da Guerra*

*Havendo a Agência desta Prefeitura no 17º distrito - Engenho Novo - trazido ao meu conhecimento que grande número de habitações tem sido feitas irregularmente, sem audiência das autoridades municipais, no morro da Mangueira (rua Visconde de Niterói), em terrenos pertencentes a esse Ministério, venho pedir a V. Ex. que se digne de providenciar, como a V. Ex. parecer mais acertado, no sentido de pôr termo a semelhante abuso, pois em se tratando de terrenos da propriedade do Ministério da Guerra, poderia a intervenção direta da Prefeitura parecer impertinente.*

*Certo, não escapará ao alto espírito de V. Ex. a gravidade de tais infrações, das quais só prejuízos poderão resultar para a salubridade e a estética da cidade.”* (Alaor Prata, 10 de outubro de 1923); (AGCRJ); código: 35-2-23.

[5]“*Exmo. Sr. Marechal Ministro da Guerra*

*Submeto a consideração de V. Ex. os dois projetos anexos mandados organizar no sentido de melhorar as condições de trânsito e aformoseamento do local por eles atingidos.*

*Tratando-se de projetos que interessam parte de terrenos de posse do Ministério da Guerra, venho solicitar se digne V. Ex. autorizar a execução desse plano de melhoramentos, com a cessão da faixa necessária à abertura dos novos logradouros.”* (Alaor Prata, 21 de setembro de 1926); (AGCRJ); código: 35-3-6.

[6]“*Exmo. Sr. Ministro da Guerra*

*Nos terrenos a cargo desse Ministério, no morro da Babilônia e na ladeira do Leme, grande é o número de habitações toscas existentes, levantadas sem a observância dos mais rudimentares*

formas de ocupação da cidade, para além dos problemas de salubridade intrínsecos à promiscuidade, aos desarranjos e improvisos que as caracterizavam, passaram a ser enfocadas como entraves à boa circulação do fluxo citadino e como componentes destoantes frente à magnitude, beleza e imponência da geografia natural. Quanto a isso, vale iluminar as palavras, publicadas em 1924, de Carlos Sampaio, que colocava em circulação algumas representações que construiu sobre o período em que estivera à frente da Prefeitura da cidade (1920-1922):

“O momento presente é de ação porque é essencial dar à cidade o asseio indispensável; co-participar tanto quanto possível com o Governo Federal para o seu saneamento; terminar as obras de embelezamento desta cidade na qual a natureza encarregou-se de formar o quadro mais lindo que seria possível imaginar-se; e pôr em prática outros melhoramentos que, por um lado, permitam melhorar o que a arte humana não tem conseguido pôr à altura da beleza natural [...]” (Carlos Sampaio, apud KESSEL, 2001, p. 50).

Como se depreende da leitura, em termos estratégicos, desenhava-se no período um entrelaçamento cada vez maior das representações sobre a salubridade pública com as alusivas à composição de uma diferente experiência estética. Disso decorria que o desafio se encontrava, então, não somente na higienização da cidade e na construção/remodelação de áreas específicas que exaltassem a “modernidade” (Cf. CAMPOS, 2002), mas, sobretudo, na conformação de um plano diretor que, pautado nos ditames do urbanismo, se encarregasse de integrar esses fatores em uma pretendida paisagem urbana carioca.

Dessa feita, a década de 1920 foi, no fundo, um período em que as diferentes dimensões citadinas foram encaradas como componentes (e por isso mesmo) indispensáveis ao bom andamento do conjunto. Isso significou, pelas palavras de Denise C. Stuckenbruck, que “*a cidade passa[va] de cenário das transformações sociais a operadora de valores simbólicos*” (STUCKENBRUCK, 1996, p. 29).

No que concerne a esse redimensionamento, nos anos 1920, quando os tempos e espaços sociais cariocas passavam, também, a ser concebidos como “operadores de valores simbólicos”, cumpre ressaltar que, embora a autora não faça a

---

*princípios higiênicos e em completo desacordo com as posturas municipais. De quando em vez, sem a necessária licença municipal [...] novos barracos são levantados, constituindo já esse recanto uma espécie de Favela, anti-estética e miserável, no excelente bairro de Copacabana [...].” (Antônio Prado Júnior, 08 de fevereiro de 1927); (AGCRJ); código: 35-3-9.*

remissão em seu estudo, estou compreendendo o poder simbólico a partir daquilo que Pierre Bourdieu nos convida a pensar: ele “*só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário*” (2007, p. 14).

Um exemplo significativo a esse respeito foram os preparativos que estiveram envolvidos na comemoração do centenário da Independência, em 1922. Para além da organização dos pavilhões da Exposição, que, via de regra, exaltavam as benesses tecnológicas – “*abriga[ndo] as mostras dos principais produtos e atividades do Brasil e de 14 países estrangeiros*” (KESSEL, 2001, p. 60) –, a própria cidade deveria, de algum modo, se colocar em exposição. Nesse sentido, dentre outras iniciativas encampadas<sup>46</sup>, o desmonte do Morro do Castelo, berço histórico da cidade (localidade, inclusive, onde se encontravam os ossos de Estácio de Sá), talvez seja a que mais explicita essa tentativa de fazer com que o poder simbólico da paisagem urbana carioca fosse reconhecido pela população.

Isso porque, conquanto tenha gerado controvérsias em relação ao desrespeito à história da cidade, à aplicabilidade e aos gastos excessivos – bem como à questão de o Morro do Castelo se constituir, no período, uma das principais e mais populosas áreas de habitação popular –, o processo de desmonte adquiriu proporções de uma dramatização urbana, de modo que os habitantes reconhecessem que uma nova fase se iniciara: o passado deveria ser esquecido.

“O Rio de Janeiro assistia ao espetáculo diário do passado representado pelo Castelo se esvaindo em forma de lama pelas mangueiras hidráulicas, enquanto que sobre o aterro resultante tomavam forma os palácios e as avenidas” (KESSEL, 2001, p. 61).

---

<sup>46</sup> Por exemplo: obras de saneamento da Lagoa Rodrigo de Freitas, obras de canalização do rio Maracanã, alargamento da Avenida Niemeyer, construção de casas nos bairros da Tijuca e da Glória (Cf. KESSEL, 2001). Isso sem contar que “*Santa Cruz, Jacarepaguá, Méier, Copacabana e Ipanema, só para citar alguns, foram bairros atingidos por obras públicas*” com o objetivo de embelezar a cidade para o centenário (STUCKENBRUCK, 1996, p. 57).

À guisa de ilustração, o projeto de um monumento que homenageasse o Cristo Redentor também foi lançado em 1921, como parte dos festejos para o centenário. No entanto, sua concretização só se daria dez anos mais tarde, em 12 de outubro de 1931.



FOTO 4: Desmante do Morro do Castelo [sem data]

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

A rigor, nesse espetáculo cotidiano encontravam-se reunidas muitas daquelas preocupações relacionadas à diferente experiência estética que buscava atrelar aspectos concernentes à salubridade (destruição de um complexo de favelas), à circulação (abertura de espaços para o trânsito de veículos automotores e de pedestres) e às características geográficas da cidade (aformoseamento do cenário urbano). Nessa direção, remetendo-me, outra vez, às considerações de Carlos Kessel, não foi por acaso que, já durante os anos Carlos Sampaio (1920 a 1922),

“as mudanças flagrantes impostas ao ambiente urbano do Rio de Janeiro na década em curso [1920], o faziam admitir, mesmo que implicitamente, o anacronismo de algumas soluções adotadas pelos gestores que o haviam antecedido na Prefeitura [...]” (2001, p. 111).

Tratava-se, como já se disse, do fortalecimento dos saberes e práticas advindos do urbanismo, que se intensificaria ainda mais a partir da segunda metade da década de 1920, com a chegada de Alfred Agache a terras cariocas. Esse urbanista francês foi o responsável pela elaboração do Plano de Remodelação e Embelezamento

da capital, que por suas características e a importância adquirida<sup>47</sup> merece algumas considerações. Nessa direção, cabe pontuar a opinião de Alfred Agache acerca das iniciativas reformistas implementadas anteriormente:

“Insisti [...] sobre a importância dos trabalhos preparatórios, e a maior parte das municipalidades acha-se longe de estar em dia no que diz respeito ao estado atual dos respectivos planos. Muitas estão atrasadas de uns vinte anos no seu cadastro; e, no que diz respeito ao Rio de Janeiro, permitam-me dizer-lhes, há cerca de trinta e cinco anos nenhum trabalho de conjunto foi feito para que se possuísse uma planta exata da cidade. Não é excessivo insistir nos graves inconvenientes que podem resultar do estabelecimento de um projeto de remodelação sobre planos incompletos e inexatos.[...]. Não se pode cortar uma cidade a torto e a direito [...]” (AGACHE, 1930, p. 30).

Enunciados em uma da série de conferências que ministrou em 1927<sup>48</sup> no Teatro Municipal (*Jornal do Brasil*, 19 de julho de 1927), esses dizeres de Alfred Agache enfatizavam as representações do urbanismo frente às características da localidade que fora convidado a remodelar. Em relação ao artigo anteriormente analisado, veiculado pela *FON-FON!* em 28 de julho de 1928, o diagnóstico do urbanista francês intensificava a crítica: primeiro, jogava para finais do século XIX os últimos esforços empreendidos na elaboração de “*uma planta exata da cidade*”; em seguida, sublinhava os “*graves inconvenientes*” dessa falta de planejamento; finalmente, conclamava que “*não se pode cortar uma cidade a torto e a direito*”.

Nesses três movimentos constata-se uma preocupação em valorizar as especificidades e delimitar os distanciamentos do urbanismo em relação às intervenções de reforma concretizadas ao longo das duas primeiras décadas do XX. Nesse particular, chama a atenção um ponto. Pelo tom laudatório da *Gazeta de Notícias*, por mais que “*o professor Alfred Agache [fosse] uma das maiores autoridades mundiais na matéria*” (02 de agosto de 1927) e, de certo modo, estivesse

---

<sup>47</sup> No que tange à importância do Plano Agache para a cidade do Rio de Janeiro, destaco as palavras de José de O. Reis: “*Dir-se-á que o Plano [Agache] foi abandonado e modificado, o que, entretanto, não invalida o seu mérito [...]. Não obstante, as outras administrações que lhe sucederam procuram, já agora, olhar a cidade como um conjunto e não mais como parcelas de bairros, orientando-se em termos urbanísticos [...]*” (1977, pp. 90-91).

Por outro lado, as concepções urbanísticas de Alfred Agache surtiram interferências também nas seguintes localidades: Campos, Cabo Frio, Araruama, Petrópolis, São João da Barra e Atafona (RJ); Curitiba (PR), Interlagos (SP) e Vitória (ES) (Cf. STUCKENBRUCK, 1996, p. 113).

<sup>48</sup> Posteriormente, em 1930, essas conferências foram reunidas na “Introdução” do Plano Agache (AGACHE, 1930).

legitimado pelo Prefeito Antônio Prado Júnior e pelo Conselho Municipal<sup>49</sup>, não se deve esquecer que essas asseverações foram proferidas por um estrangeiro para um público de cariocas em um dos locais que, até então, simbolizava a “modernização e o glamour” da cidade: o Teatro Municipal.

Diante das características envolvidas nessas conferências, parece pertinente considerar a vinda de Agache como mais um indicativo de que se assistia nos anos 1920 a uma alteração na concepção paisagística da capital, de acordo com as necessidades e exigências de conformar a paisagem urbana carioca. Os saberes e práticas do urbanismo passavam a ser concebidos como estratégias para organizar e racionalizar os elementos arquitetônicos e disciplinar as formas de sociabilidade da população. Quanto a isso, vale acompanhar mais duas passagens de outra palestra proferida por Agache:

[1] “A cidade do Rio de Janeiro sofre atualmente de uma doença de crescimento. Vista de longe, com os seus morros e vegetação luxuriante, o espelho d’água da baía, o colar de pérolas das suas luzes, aparece-nos coberta de jóias e luxuosamente trajada e nos ilude; de perto, percebemos logo que, sob os seus formosos adornos, se esconde um corpo que teve um desenvolvimento demasiadamente rápido, e cujos órgãos, que não tiveram ainda o tempo de se adaptar à nova estrutura do conjunto, funcionam mal e não prestam os serviços necessários. A necessidade de um tratamento racional impõe-se e o cidadão [...] mostra desconhecer o seu verdadeiro interesse quando recusa sujeitar-se a certas pequenas exigências relativas à sua liberdade pessoal, que no entanto tem por fim o bem-estar coletivo” (AGACHE, 1930, pp. 122 e 124-25).

[2] “O desenvolvimento econômico da cidade e o conforto social dos seus habitantes dependem, efetivamente, da organização lógica e prática desses diversos elementos; da disciplina que os sujeitará uns aos outros, os de um interesse sempre mais particular cedendo o passo aos de interesse sempre mais geral, único meio de dar a cada elemento o desenvolvimento real, não só no que diz respeito à época presente como também, e sobretudo, prevendo para o futuro o seu valor e a sua importância entre todos os elementos orgânicos da planta” (AGACHE, 1930, p. 158).

Atentar para essas representações formuladas por Alfred Agache significa remontar àquelas considerações sobre o investimento intentado, nos anos 1920, para entrelaçar as belezas naturais com os elementos referentes ao urbano. Afinal, pela leitura se infere a preocupação do urbanista, por um lado, em sublinhar a “*necessidade*

---

<sup>49</sup> Foi pela intermediação de Prado Júnior que o convite para as palestras e a concessão das verbas necessárias à elaboração do Plano de Remodelação e Embelezamento foram aprovados pelo Conselho Municipal (REIS, 1977, p. 90).

*de um tratamento racional*” no sentido de erradicar a “*doença de crescimento*” que marcava o “*desenvolvimento demasiadamente rápido*” da cidade. Por outro lado, a ênfase na “*organização lógica e prática*” entre os componentes “*orgânicos da planta*” incluía aspectos relativos ao desprendimento que cada habitante deveria ter em relação à sua “*liberdade pessoal*”, objetivando um “*bem-estar coletivo*”.

Nota-se, por essa via, que aos pormenores arquitetônicos e geográficos Agache associava os ideais de comportamento social – particularmente os alusivos à disciplina – como elementos fundamentais a serem integrados à paisagem urbana. Desse modo, a racionalização daquela que deveria ser a “vitrine e o espelho” do país passava pela organização do traçado, setorização da distribuição populacional, regulamentação da circulação, aprimoramento das dimensões estéticas (Cf. AGACHE, 1930, pp. 6 e 8-9), assim como pela necessidade de “*medidas de ordem sanitária, econômica, mental, moral, cultural [e] educa[tiva]*” (Idem, pp. 40-41) que, de alguma forma, tratassem de conformar as maneiras de a população interagir com o ambiente urbano.

Diante dessas ponderações, pode-se afirmar que foram as exigências e necessidades sociais da capital nos anos 1920, percebidas por meio das insatisfações, revoltas e desconfianças da população, que concorreram para que outras estratégias de governo fossem encampadas pelas administrações municipais. Afinal, como refletiu Michel Foucault, “*nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades*” (2008a, p. 164). Nesse sentido, justamente por associar em seu repertório de saberes e práticas os aspectos arquitetônicos aos usos sociais, dentre as estratégias de governo intentadas se pode aludir a um fortalecimento do *urbanismo* na capital, com o objetivo de conformar a paisagem urbana carioca.

Contudo, segundo os ditames do urbanismo, para essa tentativa de articulação da paisagem urbana apenas o incremento de iniciativas governamentais de reforma, policiamento e repressão não seria suficiente. Colocava-se em jogo uma modificação nas tradições, nos modos e comportamentos dos habitantes da capital. Portanto, para além das medidas de modificação do ambiente citadino, de fiscalização e de punição, era imperativo passar pela internalização de outras condutas e hábitos por parte da população.

Nessa medida, no âmbito do 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. Essas circunstâncias concorreram para uma (re)significação dos debates sobre o ensino primário na capital, posto que esse momento de formação passou, de maneira mais recorrente, a ser enfocado como imprescindível para a “*transformação e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel [...]*” (CARVALHO, 2000, p. 244). As características envolvidas nessa (re)significação dos debates educacionais, bem como suas aproximações com os ideais de conformar a paisagem urbana carioca serão problematizadas no próximo tópico.

## **2. A cidade como campo de exploração para a intervenção educacional**

No decurso da década de 1920, especialmente por conta do fortalecimento dos saberes e práticas do urbanismo, foi-se intensificando a concepção de que reformar o traçado arquitetônico implicaria, também, uma remodelação das formas de sociabilidade da população. Sob a lógica de prestigiar os estudos e o planejamento global da cidade antes de se chegar, propriamente, aos trabalhos das “pás e picaretas”, era patente que não havia a possibilidade de converter, a um só tempo, toda a capital em um canteiro de obras. Por outras palavras, o desafio consistia em uma tentativa de imprimir organicidade, harmonização e disciplina a partir das características que marcavam o cotidiano. E, mais ainda, as iniciativas de remodelação empreendidas no presente deveriam acarretar, de algum modo, benefícios para o desenvolvimento futuro da sociedade (Cf. REIS, 1977, p. 90).

Por características que marcavam o cotidiano, como foi visto no tópico anterior, afora os elementos da geografia natural, devem-se compreender também as incoerências e os desarranjos, frutos, principalmente, das intervenções reformistas implementadas ao longo das duas primeiras décadas do século XX: “*Mesmo as áreas reformadas, as modernas e arejadas avenidas e praças eram ladeadas por ruas centenárias estreitas e irregulares e escuros becos sem saída*” (CAULFIELD, 2000, p. 131).

Nesse quadro, a perspectiva assumida pelo “*urbanismo nascente*” do período (KESSEL, 2001, p. 115) passava, sim, pelas preocupações relacionadas à



articulação dos elementos constitutivos da cidade em função de um olhar prospectivo. Contudo, concomitantemente, a reforma dos hábitos e tradições dos habitantes foi sendo ressaltada como estratégia indeclinável para equacionar, ou ao menos atenuar já para o presente, muitas das incoerências e desarranjos cariocas.

A rigor, a certeza de que as “benesses” advindas do urbanismo só poderiam ser sentidas após alguns anos da implementação do plano global (Cf. AGACHE, 1930, p. 84) concorreu para que as atenções se voltassem para o esforço de despertar, inculcar e multiplicar comportamentos concebidos como os mais adequados frente às exigências da época. Desta feita, embora a harmonização, organicidade e disciplinamento do ambiente urbano demandassem ainda certo tempo para ser efetivados, a aposta incidia em que a incorporação de diferentes códigos de conduta e regras de sociabilidade já fosse, o quanto antes, pulverizada pelo cotidiano.

Dito de outro modo, ainda que a paisagem urbana não estivesse completamente composta, o investimento era para que os atores sociais *aprendessem*, introjetassem e se encontrassem aptos a desempenhar os seus papéis no “teatro da modernidade” carioca dos anos 1920. De tal maneira, os habitantes, ao estabelecerem as suas interações cotidianas, “*seja para trabalho ou lazer, levaria[m] de volta ao seu local de moradia a civilidade, a ética urbana e a educação estética*” (AZEVEDO, 2003, p. 52).

Nisso podem-se compreender alguns dos motivos que contribuíram para uma (re)significação dos debates sobre a educação primária. Afinal, “*havia uma cultura urbana em processo acelerado de transformação a ser decifrada e cabia à escola ensinar hábitos [...]*” (NUNES, 1994, p. 197), num primeiro momento, às crianças. Por meio de desfiles, excursões, festividades, demonstrações de exercícios de ginástica, prescrições cotidianas de medidas de higiene, a expectativa era de que esses ensinamentos alcançassem os familiares, as comunidades, enfim, a população<sup>50</sup>.

Sendo assim, como analisou Clarice Nunes, se parece coerente a ponderação de que “[...] *a cidade invadiu a escola*”, não menos pertinente é a afirmação de que a cidade “[...] *foi impregnada pelo papel disciplinador da instituição escolar*” (Idem, p. 201). Quer isso dizer que aludir à (re)significação dos debates sobre a educação primária na capital não significa, apenas, abordar fatores extrínsecos às escolas e tampouco enfocar, somente, particularidades intrínsecas aos

---

<sup>50</sup> Essas questões serão retomadas a seguir, no Capítulo III.

estabelecimentos de ensino. Antes, mergulhar no caráter histórico das experiências educacionais do período figura um exercício investigativo interessado em aclarar as apropriações que a escola efetivou e as modificações que produziu nas necessidades e exigências sociais.

A respeito desse entrelaçamento da cidade com a escola, é oportuno acompanhar algumas das mensagens e solicitações que, cotidianamente, foram enviadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública ao longo dos anos 1920<sup>51</sup>. Nelas, podem-se espreitar alguns aspectos que estiveram envolvidos na *invasão* das circunstâncias cidadinas sobre os tempos e espaços escolares e na *impregnação* destes sobre a cidade.

[1] “Sr. Prefeito

Solicito-vos ordeneis à Diretoria de Obras que sejam feitas as seguintes obras no prédio onde funciona a Escola Floriano Peixoto: fechamento do terreno, nos fundos, na garantia da escola contra ladrões [...]” (O Diretor Geral, 24 de abril de 1922<sup>52</sup>); (AGCRJ); código: 34-4-2.

[2] “Sr. Diretor Geral de Obras e Viação

Peço-vos providencieis para que seja feita a instalação elétrica no prédio em que funciona a escola ‘Julio Furtado’, bem como a adaptação do primeiro pavimento do prédio, de modo a permitir nele a morada do servente. Só com essas medidas se poderá evitar a entrada de ladrões no referido prédio, o que já se tem verificado por três ou quatro vezes.” (O Diretor Geral, 03 de abril de 1924<sup>53</sup>); (AGCRJ); código: 34-4-9.

[3] “Snr. Engenheiro Chefe da Oficina Geral

Atendendo ao pedido feito no ofício no. 68 do Snr. Inspetor Escolar do 4o. Distrito, de 27 de Julho p. findo, peço-vos providencieis para que sejam colocada novas fechaduras nas portas dos fundos do edifício da Escola ‘Visconde de Ouro Preto’, à rua Frei Caneca no. 200, e em todas as do edifício da 1a. escola masculina, à Praça da República, visto os referidos edifícios não oferecerem a menor segurança, mormente o último que, no corrente ano, tem sido frequentemente assaltado por ladrões.” (O Diretor Geral, 10 de agosto de 1925<sup>54</sup>); (AGCRJ); código: 35-1-3.

---

<sup>51</sup> Dentre as várias mensagens encaminhadas ao longo dos anos 1920, optei pela transcrição de apenas quatro. A esse respeito, cumpre assinalar que, durante o período de consultas, realizei a leitura de todas as mensagens que foram enviadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública entre 1920 e 1929. Tais documentos se encontram nas pastas “Copiador de Ofícios – 3ª Seção – Diretoria Geral de Instrução Pública” salvasguardadas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ).

Especificamente sobre a notificação de roubos, invasões e apedrejamentos às escolas nos anos 1920, ver códigos: 34-3-15; 34-3-19; 34-4-2; 35-1-1; 35-1-2; 35-1-4; 35-1-5; 35-1-8; 35-1-9.

<sup>52</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

<sup>53</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

<sup>54</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

[4] “Sr. Diretor Geral de Obras e Viação  
Peço-vos providencieis para que seja murado o terreno pertencente ao P. M. sito à rua Itaquaty 167, onde funciona a Escola ‘Silva Jardim’, visto ser o mesmo continuamente invadido por desocupados.” (O Diretor Geral, 07 de fevereiro de 1927<sup>55</sup>); (AGCRJ); código: 35-1-10.

Cabe registrar que a ampla maioria das mensagens encaminhadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública não se encontra assinada, apenas constando a seguinte menção: “O Diretor Geral”. Nesse sentido, para facilitar a inteligibilidade do texto, o quadro abaixo apresenta o nome dos Diretores Gerais da Instrução Pública da capital ao longo dos anos 1920 e o período de suas respectivas gestões.

**Quadro 1.** Período de gestão dos Diretores Gerais de Instrução nos anos 1920

<b>Diretor Geral de Instrução Pública</b>	<b>Período de gestão</b>
Raul Leitão da Cunha	29 jul. 1919 a 07 jun. 1920
Ernesto do Nascimento Silva	17 jun. 1920 a 23 nov. 1922
Antônio Carneiro Leão	24 nov. 1922 a 15 nov. 1926
Renato Jardim	16 nov. 1926 a 17 jan. 1927
Fernando de Azevedo	17 jan. 1927 a 24 out. 1930

Como se constata pela leitura, as quatro citações mencionam diretamente o problema das *invasões* da cidade sobre a escola e solicitam medidas para aumentar a segurança dos edifícios escolares. Em conjunto, essas mensagens selecionadas dentre as várias que concentraram atenções nos problemas de roubo, furto, invasão e apedrejamento dos prédios no período contribuem para se pensar que os anteriormente referidos errantes da modernidade também produziam interferências nos espaços e tempos escolares. Se as luzes foram direcionadas, no período, de forma mais constante, para a educação primária – concebida como um mecanismo que, ao *impregnar* os tempos e espaços citadinos, contribuiria para a remodelação dos hábitos, comportamentos e tradições da população –, isso significava, do mesmo modo, que os estabelecimentos de ensino estariam, a partir de então, em contato mais efetivo com as incoerências e desarranjos cotidianos.

---

<sup>55</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Fernando de Azevedo.

Nesse movimento, conquanto uma parcela significativa das escolas primárias nos anos 1920 funcionasse em casas alugadas, “a maior parte em péssimo estado de conservação e algumas mesmo, em ruína” (AZEVEDO, 1958, pp. 58-59)<sup>56</sup>, o contato mais efetivo com as incoerências e desarranjos cotidianos abriria margem, também, para a probabilidade de aqueles poucos edifícios escolares que apresentassem características arquitetônicas e pedagógicas em grau de deficiência menor passarem a ser alvo das ações de “ladrões” e “desocupados”. Ao menos, esse parece ter sido o caso que motivou a Diretoria de Instrução a encaminhar a mensagem ao Prefeito, solicitando medidas de segurança para a Escola Floriano Peixoto (como se pode ler na citação [1]).



FOTO 5: Escola Floriano Peixoto – São Cristóvão (1922)

Fotógrafo: [não há informação]

Fonte: Acervo do Centro de Referência de Educação Pública (RJ)

---

<sup>56</sup> Em 1924, dos 231 prédios escolares de ensino primário, 75 eram próprios municipais e 156, casas de aluguel (Cf. PAULILO, 2001, pp. 45-46). Essa situação pouco se transformou no início de 1928: dos 236 prédios escolares existentes, 89 eram próprios municipais e 147, de aluguel (AZEVEDO, 1958, pp. 58-59).

Acerca dessas características das edificações escolares em 1928, é interessante prosseguir com as considerações do Diretor Geral da Instrução de 1927 a 1930, Fernando de Azevedo: “*Esses 147 prédios, [...] são casas de residência a maior parte em péssimo estado de conservação e algumas mesmo, em ruína. Fossem, porém excelentes todas essas casas de moradia, em que se instalaram as escolas, seriam ainda inteiramente inadequadas ao fim a que a administração as destinou. [...] Dos 89 prédios municipais, mais de 60 são residências particulares, prédios velhos adquiridos pela Prefeitura e adaptados grosseiramente a fins escolares.*”

Embora não se devam desconsiderar as interferências da angulação privilegiada pelo fotógrafo ao compor esse registro, a simetria na distribuição das edificações pelo terreno, as fachadas, os espaços de circulação, os dispositivos de ventilação e entrada de luminosidade apontam que a harmonização e funcionalidade encontravam-se presentes quando da construção. Desse modo, às possíveis orientações pedagógicas e higiênicas devem ser acrescidas aquelas relacionadas à estética no que toca ao desenho arquitetônico dessa escola<sup>57</sup>.

Ainda que se constate a presença de grades no edifício (que podem ser concebidas tanto como dispositivos de demarcação dos limites e proteção da construção quanto como estratégias de segurança e disciplinamento dos escolares), talvez justamente essas características (harmonia, funcionalidade e estética) do desenho arquitetônico funcionassem como chamarizes para as atenções daqueles que intentavam encontrar brechas para concretizar as suas subversões: os errantes da modernidade. Nesse aspecto específico, pelas mensagens citadas anteriormente e o grande número de outras insistindo na necessidade de se tomarem providências contra os tentados às edificações, presume-se que as escolas – porque *impregnadas* pela cidade – tornavam-se, cada vez mais, alvos para as investidas e *invasões* de “ladrões, vagabundos e desocupados”.

Acerca da interlocução que venho estabelecendo com Clarice Nunes (1994), cumpre aclarar que, por enquanto, atrelar a *invasão* da cidade e a *impregnação* da escola aos problemas de segurança representados pelos errantes da modernidade se constitui como um recurso de escrita interessado em perceber como a *impregnação* dos estabelecimentos de ensino primário pela capital concorreu para que

---

*Daí se conclui que até hoje, em quase quarenta anos de regime republicano, não foram construídos na metrópole brasileira senão pouco mais de 20 prédios escolares, ou seja, em média, um prédio, de dois em dois anos. [...]*” (Idem).

<sup>57</sup> No que tange à dimensão estética que passou a acompanhar as edificações escolares, são sugestivas as considerações firmadas por Fernando de Azevedo em mensagem enviada ao Inspetor Geral Agrícola e Florestal:

“Sr. Inspetor Geral Agrícola e Florestal

*No próprio municipal da rua do Imperador no. 136, estação do Realengo, está instalada uma escola pública. O respectivo terreno, de forma triangular, com 56 metros do lado menor e 87 do maior, tem, apenas, murado um dos lados menores. O restante está cercado com arame farpado [...]. Para [ilegível] murar a essa outra parte, numa extensão de 230 metros, devem ser gastos cerca de dez contos de réis. [...].*

*Assim, pelas vantagens econômicas, higiênicas e estéticas que a "cerca viva" apresenta, venho solicitar-vos a fineza de mandar cercar esse terreno com mudas de plantas próprias para esse fim, mesmo na parte já murada, convindo que as mudas sejam plantadas de 50 em 50 centímetros.”* (O Diretor Geral, 22 de junho de 1929); (AGCRJ); código: 35-1-7.

fossem *invadidos*, em uma acepção literal da palavra, pelas incoerências e desarranjos constantes no ambiente urbano. No entanto, nem a autora reduziu os sentidos dessas duas dimensões às subversões cotidianas, nem tampouco esta pesquisa o fez.

Assim, para que seja possível dimensionar melhor o que esteve envolvido nessa *invasão e impregnação*, torna-se interessante atentar como, gradativamente, as características do ambiente urbano interferiam nas concepções educacionais e estas na veiculação de estratégias para a harmonização e disciplinamento do cotidiano social. Exemplo nessa direção pode ser perscrutado no artigo veiculado pelo periódico *A Educação*:

“O congestionamento da cidade acarreta uma desorganização social de tal monta que leva os homens a lançar mão dos recursos os mais variados e às vezes os mais desonestos para viver. [...] Só uma cultura educacional que dê a todos um meio honesto de vida poderá pôr um paradeiro a tão grande despropósito. [...] A escola deve ser essencialmente ativa, experimental, prática, utilitária e produtiva, de processo gradual, intenso e progressivo, de fim higiênico, moral, cívico e social. Deve desenvolver energias, canalizar vontades, criar discernimentos, formar seres pensantes e coerentes. Deve ser um mundo em miniatura, a imagem da vida” (DEODATO DE MORAES, 1925, pp. 492-93).

Para sondar até que ponto essas palavras podem ser enfocadas como indícios de que a *invasão* da cidade e a *impregnação* das escolas primárias aconteciam de diferentes formas, faz-se necessário sublinhar algumas questões relacionadas ao impresso e ao seu autor. *A Educação* se auto-intitulava uma “*revista dedicada à defesa da instrução no Brasil*”<sup>58</sup> e teve como diretor, em 1925, um dos responsáveis pela fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), Heitor Lyra da Silva<sup>59</sup>, circunstância que talvez tenha concorrido para que nesse mesmo ano fosse dedicado um volume (X, números 5, 6, 7 e 8) à ABE. Por suas páginas, tal como acontecia com o periódico *A Escola Primária*, desfilavam artigos de educadores, médicos, professores/as. Portanto, constituía-se como veículo que, ao colocar em circulação certo número de representações referentes ao ensino primário e à sociedade carioca, contribuía também para o fomento de outras tantas.

---

Cabe sublinhar que a escola se localizava no subúrbio da cidade (Realengo), o que reforça a idéia de que, ao longo do período, ganhava expressão a concepção de se pensar a capital como um conjunto.

<sup>58</sup> Essa menção ao “caráter” da revista vinha explicitada na capa, logo abaixo do título, em todos os exemplares consultados.

<sup>59</sup> A ABE foi fundada em 15 de outubro de 1924. Para maiores detalhes sobre a atuação dessa associação, ver: CARVALHO, 1998.

Acerca do autor do artigo, o “*ex-professor de pedagogia e psicologia experimental da Escola Normal de São Paulo*” (OLIVEIRA, 2002, p. 143) Pedro Deodato de Moraes, alcançou posições de destaque também na capital a partir da segunda metade dos anos 1920. Tanto assim que, em 1926, integrou a comissão de educadores<sup>60</sup> presidida por Antônio Carneiro Leão que elaborou os “Programas para o Ensino Primário Carioca” (PROGRAMAS, 1926, pp. 182-261); em 1927 tornou-se membro do Conselho Diretor da ABE e, durante a administração Fernando de Azevedo, Inspetor Escolar (OLIVEIRA, 2002, p. 143).

Iluminar essas palavras que foram veiculadas na edição da revista correspondente aos meses de maio e junho de 1925 implica dizer que se está em contato com um conjunto de concepções educacionais redigido por alguém que, num curto prazo (dois anos, para ser mais preciso), galgaria colocações importantes na arena educacional carioca. Tais ponderações permitem enfocar essas representações tanto em função de sua circulação em um periódico – o que aponta, por um lado, que a temática abordada se fazia presente nos debates educacionais do período e, por outro, que diferentes apropriações poderiam ser concretizadas a partir desse escrito – quanto pelas possíveis interferências de Deodato de Moraes nos debates educacionais e na forma adquirida pelos “Programas” para as escolas primárias no ano de 1926, em razão de ter sido um dos responsáveis por sua elaboração.

Isso posto, pela leitura do artigo nota-se um conjunto complexo de relações que, de algum modo, remete às aludidas *invasões e impregnações*. Embora Deodato de Moraes tenha enfocado, de início, o “*congestionamento da cidade*”, é ele próprio que pontua que esse acontecimento cotidiano concorria para que “*os homens lança[ssem] mão dos recursos os mais variados e às vezes os mais desonestos para viver*”. Nesse caminhar, ainda segundo o autor, somente “*uma cultura educacional que d[esse] a todos um meio honesto de vida poder[ia] pôr um paradeiro a tão grande despropósito*”.

Nos anos 1920, já se encontravam longe os momentos em que havia sido possível circular pela cidade desacompanhado dos temores e riscos frutos do fluxo

---

<sup>60</sup> Além de Deodato de Moraes, integravam essa Comissão: Paulo Maranhão, Eulina de Nazareth, Floripes Anglada Lucas, Isabel da Costa Pereira Mendes, Heitor Lyra da Silva, J.P. Fontenelle, Delgado de Carvalho, Carlos Porto Carrero, Teófilo Moreira da Costa, Nereu Sampaio, Edgard de Mendonça e Arthur Joviano (PROGRAMAS, 1926, p. 193).

intenso de automotores. Interessante, nesse sentido, é acompanhar a sessão policial dos veículos noticiosos, já que “*O rápido aumento no número de carros, circulando em ruas que não tinham sido construídas para eles, criou novas modalidades de perigos urbanos*” (BRETAS, 1997a, p. 164).

Desse modo, notícias de atropelamentos, desastres, mortes, fugas após colisões, falta de fiscalização da velocidade dos automóveis, problemas nas sinalizações de trânsito, imprudência dos condutores dos veículos, morosidade na punição dos infratores, eram publicadas com alarde dia sim, outro também. Algumas das quais, inclusive, empregando a ironia e a sátira como recursos para criticar a situação “periclitante” do cotidiano da cidade: “[...] *O maior perigo da cidade! Decididamente, os automóveis constituem o maior perigo da cidade. Os desastres sucedem-se tão espantosamente que os transeuntes têm que andar com mil cuidados para não serem espatifados ao voltar uma esquina ou ao atravessar uma rua*”<sup>61</sup>; “[...] *epidemia de atropelamentos. E enquanto não for possível debelar o mal, é o caso de cada um cuidar de si, transitando com mil cuidados pelas nossas ruas [...]*”<sup>62</sup>; “[...] *é como se fosse uma corrida automobilística. É espantoso que não tenhamos mil acidentes por dia! [...]*”<sup>63</sup>; “[...] *não escapa um só dia em que não haja pelo menos um desastre de automóvel [...]*”<sup>64</sup>; “[...] *o tráfego é o eterno pesadelo dos cariocas e é o estribilho da imprensa do Rio [...]*”<sup>65</sup>; “[...] *evitar, os tão comuns e tão lamentáveis desastres que todos os dias ocorrem dentro da cidade, com grave risco para a vida dos transeuntes desprevenidos [...]*”<sup>66</sup>.

Nesse dia-a-dia atravessado por circunstâncias inesperadas advindas desse “eterno pesadelo dos cariocas” é que se podem, talvez, encontrar alguns elementos que convergiram para que Deodato de Moraes sublinhasse em seu artigo que os problemas de trânsito confluíam para uma “*desorganização social*”. Afinal, as características, perigos e surpresas envolvidos na circulação de pedestres e veículos automotores pelos espaços e tempos citadinos contribuiriam para que certo número de acontecimentos fosse, cotidianamente, visualizado pela população. A alusão aqui

---

<sup>61</sup> *Gazeta de Notícias*, 08 de setembro de 1920.

<sup>62</sup> *Gazeta de Notícias*, 03 de fevereiro de 1921.

<sup>63</sup> *Jornal do Brasil*, 21 de fevereiro de 1925.

<sup>64</sup> *Jornal do Brasil*, 05 de janeiro de 1927.

<sup>65</sup> *Revista da Semana*, 21 de maio de 1927.

<sup>66</sup> *FON-FON!*, 06 de outubro de 1928.



passa pelas possíveis cenas de desentendimentos, discussões, fugas de motoristas, táticas de subversão para driblar os congestionamentos e atravessar as ruas, enfim, toda a série de comportamentos que, no mais das vezes, explicitava a “falta de regras e de normas presentes à multidão” (*Revista da Semana*, 18 de fevereiro de 1928).

E justamente porque eram freqüentes e passíveis de visualização em diversos lugares e a qualquer instante é que esses acontecimentos cotidianos concernentes aos problemas de trânsito – fosse pelos acidentes envolvendo docentes e alunos<sup>67</sup>, fosse pelo que os escolares presenciavam ou escutavam em suas interações cotidianas, fosse pela imprudência dos condutores de veículos automotores ao transitarem nas proximidades dos estabelecimentos de ensino<sup>68</sup> – encontravam-se presentes nas escolas.

Diante desse quadro, as asseverações de Deodato de Moraes, partindo dos problemas de congestionamento da cidade para chegar até ao caráter da escola tornam-se significativas. Isso em razão de ter alinhado um conjunto de preceitos que deveria marcar a intervenção educacional e, em certo sentido, colaboraria para a organização, disciplinamento e harmonização do ambiente urbano, particularmente no que tange ao trânsito conturbado de pedestres e veículos automotores. Aqui, outras dimensões da *invasão* da cidade em relação à escola e da *impregnação* desta sobre aquela.

Contudo, ao se falar dessa *invasão* e *impregnação*, não se pode deixar à margem, como se viu no tópico anterior, a “*grande obra*” (KESSEL, 2001, p. 57) que, ao procurar delimitar as características de uma experiência estética diferente, converteu os momentos de (des)construção em uma dramatização urbana: o desmonte do Morro do Castelo. Para tanto, acredito, vale acompanhar uma mensagem que foi enviada pela Diretoria Geral de Instrução à Inspetora Escolar do 2º distrito (Santa Rita):

---

<sup>67</sup> Essa questão foi trabalhada em minha dissertação de mestrado, ocasião em que pude compor uma série significativa de notícias de acidentes com os escolares na cidade do Rio de Janeiro (SILVA, 2004).

<sup>68</sup> Sobre esse particular, torna-se interessante acompanhar uma solicitação encaminhada ao Prefeito pelo então Diretor Geral de Instrução, Fernando de Azevedo:

“Sr. Prefeito

*Nos prédios 233 da rua Domingos Lopes e 26 da rua Maria Freitas, funcionam a 4a. escola mista e a 1a. masculina do 14o. Distrito, respectivamente. Passando por essas ruas os carris da Linha Cascadura-Madureira, solicito as vossas providências junto à Companhia Light and Power, para que sejam colocados postes de parada nas proximidades dos referidos prédios, não só para conveniência de professores e alunos, como também para serem evitados possíveis desastres, visto os veículos*

“Sra. Inspetora Escolar do 2o. Distrito

Após vossos informes, visitei a escola masculina do 2o. Distrito e verifiquei que, em consequência das nuvens de pó que, constantemente, invadem as salas de classe, do maior prejuízo para a saúde dos discentes e docentes que trabalham no recinto da referida escola, não é possível permitir que ela continue a funcionar. Demais, a frequência dos alunos, conforme diz a respectiva Diretora, vem decrescendo de dia para dia, não só por essa causa apontada, como também pela retirada de meninos por mudança imposta a muitas famílias que residem na circunvizinhança do Morro do Castelo.

Antes do fechamento da escola providenciareis de maneira a encaminhar para escolas próximas, v. g. Eusébio e Queiros, Ruy Barbosa, etc., aqueles alunos que ainda freqüentam as suas aulas.

Dos adjuntos em exercício na escola que agora fechamos, dareis uma relação nominal a esta Diretoria que deles disporá a seu juízo.” (O Diretor Geral<sup>69</sup>, 03 de outubro de 1921); (AGCRJ); código: 34-4-1.

Como se depreende da leitura, parece pertinente aproximar o conteúdo dessa mensagem aos aspectos envolvidos na *invasão* da cidade sobre a escola – neste caso, duas invasões que tiveram como vetor os trabalhos empreendidos para concretizar a grande obra do período. A primeira foi protagonizada pelas “*nuvens de pó que, constantemente, invad[iam] as salas de classe*”, atentando contra a saúde dos escolares; a segunda foi desencadeada pelas medidas de “*mudança imposta a muitas famílias que resid[iam] na circunvizinhança do Morro do Castelo*”, o que concorreu para a diminuição da frequência dos alunos e o conseqüente fechamento do estabelecimento por parte da Diretoria de Instrução.

Contudo, torna-se possível ampliar as considerações concernentes às presumíveis interferências das obras de desmonte do Morro do Castelo sobre o cotidiano dos escolares se a essa mensagem da Diretoria forem entrelaçados outros três registros do período. O primeiro (Foto 6) é uma imagem com mais alguns aspectos do que esteve mobilizado nessa dramatização urbana. O segundo refere-se a uma mensagem que externa a desaprovação do Prefeito em relação às formas como foi realizada a vistoria de um prédio danificado por uma “*pedra deslocada do Morro do Castelo*” e ao valor cogitado para a indenização<sup>70</sup>. O terceiro registro, finalmente,

---

daquela empresa passarem com grande velocidade em frente às citadas escolas.” (O Diretor Geral, 22 de agosto de 1927); (AGCRJ); código: 35-1-9.

<sup>69</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

<sup>70</sup> “Sr. 1o. Procurador dos Feitos da Fazenda Municipal

Tendo recebido cópia dos quesitos e do respectivo laudo referente à vistoria efetuada no prédio da rua Chile ns 25 e 27, atingido por pedra deslocada do Morro do Castelo, devo manifestar-vos a minha surpresa pelo fato de haver sido designado um engenheiro para a referida vistoria e para representar a Prefeitura, sem que me fosse dado apreciar essa designação. Tal designação não foi positivamente

consiste em outra mensagem encaminhada pela administração municipal, em 1924, que recusava o pedido de retirada de um guarda que se encontrava “no encargo de manter a ordem entre os operários que trabalha[vam] no arrasamento do Morro do Castelo”, posto que sua presença na localidade era “considerada imprescindível”<sup>71</sup>.



FOTO 6: Máquina empregada no desmonte do Morro do Castelo (1921)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

---

*feliz e o próprio laudo mostra como ficaram abandonados em tal diligência os interesses do erário municipal, o que me levará a mandar efetuar segunda vistoria.*

*Estou certo reconhecerei comigo não ser admissível que a queda de simples pedra sobre um prédio ocasionasse danos no valor de quinhentos e tantos contos, valor esse muitíssimo superior ao próprio prédio que só não desapropriei por estar nele estabelecida uma padaria.”* (Carlos Sampaio, 21 fevereiro de 1922); (AGCRJ); código: 35-2-15.

<sup>71</sup> Sobre as obras do desmonte do Morro do Castelo, cabe sublinhar que foram iniciadas durante a gestão de Carlos Sampaio (07 jun. 1920 a 16 nov. 1922), prosseguiram pela de Alaor Prata (16 nov. 1922 a 15 nov. 1926) e foram finalizadas somente na de Antônio Prado Júnior (15 nov. 1926 a 24 out. 1930).

“Exmo. Sr. Marechal Chefe de Polícia do Distrito Federal

*Tendo a Inspeção da Guarda Civil do Distrito Federal, em ofício de 30 de Agosto último, sob n. 1.636, requisitado a apresentação do guarda n. 105, Arthur da Silva, que se acha à disposição desta Prefeitura no encargo de manter a ordem entre os operários que trabalham no arrasamento do Morro do Castelo, rogo a V. Ex. determinar que fique sem efeito tal requisição, visto que a permanência de um guarda, ali, é considerada imprescindível; e, por estar o mencionado guarda já afeito à natureza do serviço, que conhece em todos os seus detalhes, segundo estou informado pela repartição competente, não haverá conveniência em substituí-lo.”* (Alaor Prata, 06 de outubro de 1924); (AGCRJ); código: 35-2-27.

Embora envoltos em especificidades, os três registros guardam em comum circunstâncias passíveis de serem relacionadas às interferências que os trabalhos no Morro do Castelo ocasionariam nos tempos e espaços escolares. Com efeito, ao atentar para a imagem, percebem-se outros componentes que remontam àquela dramatização urbana que acompanhou o desenvolvimento da grande obra. Para além de algumas iniciativas implementadas (bombeamento das águas do mar para facilitar a derrubada, emprego de explosivos, caminhões, pás e picaretas, “*carroças e animais*”<sup>72</sup>), pela angulação empreendida por Malta à fotografia visualiza-se a dimensão do maquinário utilizado, bem como o emprego do sistema de trilhos e trens para a remoção de lixo e entulho. Por esses fatores, talvez a mensagem iluminada anteriormente a respeito dos inconvenientes ocasionados pelas nuvens de pó advindas do desmonte, que contribuíram para o fechamento da escola, se torne mais compreensível.

A esse quadro devem ser acrescentados os aspectos mencionados nos outros dois registros. Isso porque tanto o imprevisto que ocasionou danos a um prédio quanto a necessidade de um guarda que mantivesse a ordem entre os operários apontam que acidentes e subversões cotidianas também se faziam presentes nos momentos que marcaram a consecução desse empreendimento.

Tais ponderações permitem assinalar que a *invasão* do Morro do Castelo em relação às escolas não se esgotava nos problemas gerados pelas “nuvens de poeira” levantadas, tampouco na mudança forçosa de muitas famílias que habitavam seus arredores, o que fez com que os alunos deixassem de freqüentar o referido estabelecimento do 2º distrito. Passava, também, pelo barulho do funcionamento das máquinas<sup>73</sup> e pela possibilidade de ocorrerem acidentes, assim como por eventuais desordens geradas pelos trabalhadores do desmonte. Sobre esse aspecto específico, um artigo veiculado por *A Escola Primária* é bastante sugestivo:

“[...] Todos os dias, a propósito dos menores incidentes da vida, [...] passa pelas ruas um par, e cruzam transeuntes, assistem a cenas e acidentes, trocam palavras e propósitos: momentos após, o homem pouco sabe do

---

<sup>72</sup> (AGCRJ); código: 35-2-11.

<sup>73</sup> Embora sem se referir ao contexto escolar, em 26 maio de 1927 e 05 de junho de 1928, o Prefeito Antônio Prado Júnior enviou mensagens ao Presidente do Supremo Tribunal Federal, sublinhando que tomara providências de modo a solucionar os problemas ocasionados pelos “[...] apitos e toques de sino das máquinas do desmonte do Morro do Castelo [...]”, “[...] reduzi[n]do ao mínimo o barulho proveniente do desmonte [...]”, posto que estavam “[...] perturba[ando] enormemente os trabalhos desse Tribunal [...]”. (AGCRJ); códigos: 35-3-10; 35-3-15.

que viu, ouviu, sentiu, mas tira inferências gerais, ‘estas ruas estão intransitáveis’, ‘a circulação vai num aumento crescente’ [...] já não se pode mais passear a pé pelas avenidas do Rio de Janeiro, e outras coisas, deste jaez [...]” (ALVIM, 1920, p. 142).

Acerca do/a responsável pela escrita, que assinava apenas as iniciais de seu nome, “A. C. Alvim”, não foi possível encontrar maiores informações. Entretanto, junto ao título do artigo constava o esclarecimento de que essas palavras foram proferidas em uma conferência realizada no “Salão do Jornal do Commercio”, em 16 de setembro de 1920.

Essa menção ao local, conquanto não se tenha mais detalhes do que esteve envolvido no evento, se for complementada pelas características anteriormente comentadas sobre esse periódico educacional, torna-se mais significativa. Afinal, tanto a disposição, por parte de um dos mais antigos e influentes veículos noticiosos da América Latina – o *Jornal do Commercio*, fundado em 1827 (Cf. FUTATA, 2008) –, de abrir as portas para essa conferência quanto sua circulação pelas páginas de *A Escola Primária* sinalizam elementos que fortalecem a idéia que vem sendo defendida de que, ao longo dos anos 1920, foi-se intensificando o entrelaçamento das dimensões cidadinas com as escolares. Afinal, os dois acontecimentos apresentam aspectos que, por um lado, remetem à presença da temática no cotidiano e, por outro, facultam as condições para pensar nas diferentes apropriações que poderiam ser desencadeadas a partir das representações firmadas.

Em vista dessas considerações, é possível, agora, retornar ao artigo redigido por Alvim, particularmente em função daquilo que de sugestivo ele traz para se compreenderem algumas outras presumíveis circunstâncias que estiveram envolvidas na *invasão* das obras de desmonte do Morro do Castelo sobre as escolas.

Pela leitura se nota que os interesses do/a autor/a se centraram nos atropelos da vida carioca, os quais, de tão corriqueiros, já haviam sido incorporados às características da cidade, tornando-se motivo de conversas e comentários cotidianos. De tal modo, mesmo a população “*pouco sabe[ndo] do que viu, ouviu, sentiu*”, por meio da “*troca [de] palavras e propósitos*”, “*tira[ria] inferências gerais*”. Ou, posto de outra forma, as palavras chamam a atenção para a interferência de acontecimentos diários (“*incidentes da vida*”, fluxo de “*transeuntes*”, “*cenar e acidentes*”) nos modos de pensar e agir dos habitantes.

Em atenção a essa interferência de acontecimentos diários nos modos de a população interagir realçada pelo artigo é que, acredito, podem-se presumir outras circunstâncias concernentes à *invasão* das obras do Morro do Castelo sobre os escolares. A esse respeito, de início, deve-se convir que os componentes que poderiam despertar a curiosidade nessa dramatização urbana não foram poucos: como já se falou, mecanismos hidráulicos que bombeavam a água do mar, uso de explosivos, maquinários de grande porte para escavação, locomoção de lixo e entulhos por linhas férreas, caminhões, animais. Por outro lado, pelo contato com as mensagens encaminhadas pela Prefeitura, foram assinaladas, também, ocorrências inesperadas durante a realização das obras (reclamações atinentes ao barulho das máquinas, danificações a prédio vizinho por causa dos trabalhos e possíveis desordens dos funcionários contratados).

Nessa direção, torna-se difícil pensar que o “assunto Morro do Castelo” não constasse nos comentários, conversas e bate-papos, abrindo a possibilidade, inclusive, como registrou em outro contexto o/a autor/a do artigo, para as “*inferências gerais*” da população. Se assim foi, parece razoável também a afirmação de que esse “assunto” se faria presente nos tempos e espaços da escola, produzindo interferências nos modos de agir e pensar da comunidade escolar (diretores, inspetores, professores, alunos, serventes etc.)<sup>74</sup>.

Como se percebe, até o momento o enfoque sobre o Morro do Castelo incidiu, principalmente, naqueles aspectos que permitem aludir à *invasão* da cidade sobre a escola. No entanto, como se sublinhou, deve-se considerar que, ao longo do período estudado, a cidade foi *impregnada* pelas práticas e saberes escolares. Nesse caminhar, acerca ainda desse acontecimento, o entrelaçamento da *invasão* com a *impregnação* pode ser esquadrihado em uma das circunstâncias específicas que foi comentada: a dramatização urbana que caracterizou o empreendimento concorreu para que o “assunto desmonte” se tornasse presente no meio social como um todo e, particularmente, nos tempos e espaços escolares.

---

<sup>74</sup> Sobre a presença do “assunto Morro do Castelo” na comunidade escolar, dentre outras notícias veiculadas no período, vale acompanhar esta, de 06 de setembro de 1920. No “*comício de protesto*”, constata-se a voz de um professor, Vicente Ferreira, de quem, infelizmente, não consegui obter maiores informações.

“*Conforme estava convocado, realizou-se ontem à tarde, na praça do Castelo, um grande comício de protesto contra o arrasamento daquele morro.*”

Sobre isso, pode-se cogitar a possibilidade de que essa *invasão* da cidade à escola por meio da presença do “assunto desmonte” contribuiria, também, para o próprio Morro do Castelo se converter em um tema a ser trabalhado em sala de aula. Isso levaria a pensar as *impregnações* da escola sobre a cidade, já que os alunos estariam sob as influências das prescrições educativas para compreender esse acontecimento e, ao retornarem às suas residências, seus familiares e conhecidos poderiam ter contato com esses ensinamentos (fosse pelos comentários dos alunos sobre atividades desenvolvidas na escola, fosse pela necessidade de que as crianças preparassem tarefas relacionadas à temática).

Isso que talvez, à primeira vista, soe como uma ênfase exagerada no olhar estratégico, efetivamente se encontrava nos “Programas” para as escolas primárias cariocas. Tanto assim que, dentre os conteúdos programáticos da disciplina de História a serem abordados no segundo e terceiro anos, prescrevia-se a “*história do morro do Castello*” (PROGRAMAS, 1926, p. 215 e p. 221). Nesse sentido, porque integrantes do conjunto de saberes que seria trabalhado com as crianças, presume-se que os conhecimentos relacionados ao Morro do Castelo se encontrariam dentro daqueles tópicos passíveis de constarem nos processos avaliativos e promocionais dos alunos.

Haveria mais, no entanto. Tamanha parece ter sido a importância adquirida pelos ensinamentos referentes ao Morro do Castelo no período que, ainda em 1926, o periódico *A Escola Primária* publicou um artigo tecendo alguns comentários sobre as diretrizes firmadas pelos “Programas” e, de passagem, também mencionou o “assunto desmonte”:

“Esta nossa cidade começou no Morro do Castelo, aquele que se está agora pondo abaixo.

Mais tarde começou a aglomeração a fazer-se no centro da cidade onde ficam as partes mais antigas, de ruas estreitas, algumas tanto, que nelas mal penetra o sol.

Foi há uns vinte anos que avenidas começaram a ser abertas como a Central ou Rio Branco, no tempo do prefeito Passos. [...].

A vida tem mudado muito aqui como em toda a parte. [...] Tudo foi melhorando pouco a pouco. [...]” (PADILHA, 1926, pp. 47-48).

---

*Nesse comício, que foi bastante concorrido, fez-se ouvir o popular orador, professor Vicente Ferreira, cujo discurso se baseou nas tradições históricas do Castelo, protestando contra a sua projetada demolição*” (“O Morro do Castelo. O seu arrasamento e um discurso de protesto”, *Gazeta de Notícias*).

Sobre a autora do artigo, professora Celina Padilha, cumpre assinalar que ao longo da década de 1920 foi conquistando prestígio na arena educacional carioca. Tanto assim que, durante a administração Fernando de Azevedo (1927-1930), exerceu o cargo de Inspectora Escolar, participou da elaboração dos “Programas” para as escolas primárias (Cf. PAULILO, 2007, p. 70 e p. 83) e, em 1929, foi a responsável pela organização do “Curso de Mães”<sup>75</sup>, que contou com o apoio da Associação Brasileira de Educação (RODRIGUES, 2002, p. 133).

Esses pontos relacionados à trajetória profissional da autora devem ser complementados com outra informação envolvida na publicação desse artigo. Menos de dois meses separaram o lançamento do edital dos “Programas” para as escolas primárias cariocas<sup>76</sup> e a veiculação dessas idéias na edição de abril de 1926 da revista *A Escola Primária*. Nesse caminhar, quer fosse esse artigo fruto de uma encomenda feita à profissional pela Diretoria de Instrução para fazer circular as prescrições educacionais recém-lançadas, quer fosse uma “atitude espontânea” de Celina Padilha redigir essas impressões, tanto uma quanto outra possibilidade concorrem para se pensar que o “assunto desmonte” ocupava um lugar de destaque no rol das preocupações educacionais do período<sup>77</sup>.

Afinal, uma reconhecida educadora se predispunha (seja por encomenda, seja por “vontade própria”, volto a insistir) a tecer impressões sobre os “Programas”, fazendo alusão, também, ao Morro do Castelo. Tal situação possibilita, ainda, presumir que diferentes apropriações seriam empreendidas pelos leitores, comentadores, ouvintes, a partir da circulação desse impresso.

Essas considerações permitem precisar mais adequadamente a argumentação construída por Celina Padilha. Sendo assim, deve-se esclarecer primeiramente que se está em contato com algumas “recomendações”, elaboradas a partir dos “Programas”, que objetivam apresentar estratégias didáticas as quais poderiam ser aplicadas com os alunos em sala de aula<sup>78</sup>. Em seguida, não se pode

---

<sup>75</sup> Conforme a pesquisa de Rosane N. Rodrigues, esse curso: “[...] *era destinado, principalmente, às meninas maiores de 12 anos que nele poderiam aprender ‘noções de higiene, de puericultura, de patologia infantil, de dietética e terapêutica infantis e de educação sexual’*” (2002, p. 133).

<sup>76</sup> Os “Programas” foram publicados no dia 23 de fevereiro de 1926 (PROGRAMAS, 1926, p. 182).

<sup>77</sup> E, porque presente nos “Programas” e enfatizado nesse artigo de *A Escola Primária*, parece ainda mais pertinente aquela possibilidade de que o “assunto desmonte” se convertesse em atividades a serem concretizadas pelos alunos, o que concorreria para a repercussão desses “ensinamentos” em suas residências e comunidades.

<sup>78</sup> No título do artigo existe o seguinte complemento: “*História 2º ano; 2ª parte [Recomendação]*” (PADILHA, 1926, p. 47).



perder de vista a observação, presente também nos “Programas”, de que a disciplina de História deveria ser trabalhada “*em linguagem atraente e ao alcance das crianças*” (PROGRAMAS, 1926, p. 221). Isso talvez tenha interferido na forma como a autora redigiu o artigo.

No tocante ao conteúdo, da leitura se depreende que algumas das transformações que modificaram a cidade durante as duas primeiras décadas do século XX foram pinçadas pela autora e enfocadas a partir de uma escala cronológica, linear e ascendente dos acontecimentos. Assim, por se tratar de recomendações sobre a disciplina de História, pode-se mencionar que um dos objetivos do período era incutir nos alunos a concepção de que o presente seria o “progresso” do passado e uma dimensão do futuro<sup>79</sup>.

Nessa medida, estrategicamente, as circunstâncias listadas por Padilha para sugerir formas de trabalhar os conteúdos programáticos (desmonte do Morro do Castelo, aglomerações no centro, ruas estreitas cedendo lugar às avenidas) deveriam fazer com que as reformas urbanas fossem, por um lado, naturalizadas, já que “*a vida tem mudado muito aqui como em toda a parte*”, e, por outro, positivadas, posto que “*tudo foi melhorando pouco a pouco*”.

No caso específico do Morro do Castelo, que, sem maiores delongas, foi referido por Celina Padilha como “*aquele que se está agora pondo abaixo*”, a tentativa de naturalizar e positivar o desmonte encaminha a discussão para a seguinte questão: por mais contundentes, controversas e geradoras de transtornos que fossem as obras no presente, seriam essas etapas necessárias para se chegar até aos benefícios vindouros.

Como se percebe, de acordo com as necessidades e exigências sociais do período, ensinar, inculcar e multiplicar entre a população essa forma de compreender o desmonte do Castelo e as demais reformas urbanas seria um passo importante para harmonizar e disciplinar o cotidiano da capital. Afinal, muitas das incoerências, insatisfações e revoltas tinham como um de seus principais motivos o descontentamento em relação àquelas diretrizes implementadas ao longo das duas primeiras décadas do XX, que, via de regra, privilegiaram o “bota-abaixo” como estratégia administrativa fundamental. Vestígios, outros mais, de que as contribuições da possível *impregnação* da escola pelos tempos e espaços sociais não seriam poucas.

---

<sup>79</sup> Esse ponto será retomado e problematizado no próximo capítulo.

A partir dessa exigência de harmonizar e disciplinar os tempos e espaços citadinos, os debates educacionais passaram a insistir, cada vez mais, na necessidade de que a escola se aproximasse do cotidiano dos alunos. Ou, melhor ainda, que o cotidiano social fosse, de algum modo, convertido em campo de exploração para a intervenção educacional. Isso, como se viu, pôde ser perscrutado a partir do “assunto desmonte”.

No entanto, para entrever algumas outras características que marcaram essa tentativa de converter o cotidiano social em um campo de exploração para a intervenção educacional, torna-se necessário deixar um pouco de lado o Morro do Castelo e procurar enfocar a questão do entrelaçamento da *invasão* da cidade com a *impregnação* da escola sob outras perspectivas. Para tanto, vale acompanhar as palavras do então Diretor Geral da Instrução, Antônio Carneiro Leão, publicadas no periódico *A Educação*:

“[...] Do nosso professorado ainda não pedi trabalho que não obtivesse, nem reclamei esforço que não conseguisse. O nosso programa [...] requereria uma grande dose de dedicação e até estudos novos para uma execução cabal.

[...] O programa é [...] não somente exequível, mas vem corresponder às exigências da educação que os tempos estão impondo na capital do Brasil. [...] O urgente é aproximar a escola da vida, fazê-la observadora atilada dos fatos cotidianos, integrá-la como parte formadora da nossa civilização e da nossa cultura. [...]” (CARNEIRO LEÃO, 1923, pp. 481-83).

Em que pese o exercício retórico de Carneiro Leão, provavelmente empreendido na direção de despertar nos/as professores/as os sentimentos de valorização e reconhecimento, de modo que encampassem as diretrizes prescritas, duas questões chamam a atenção em suas palavras. A primeira concerne ao esclarecimento de que as medidas implementadas pela Diretoria de Instrução “*corresponder[iam] às exigências da educação que os tempos estão impondo na capital do Brasil*”. A segunda respeita à afirmação de que se tornava “*urgente [...] aproximar a escola da vida, faze[ndo-a] observadora atilada dos fatos cotidianos, integra[ndo-a] como parte formadora da nossa civilização e da nossa cultura*”.

A convicção ao fazer o esclarecimento parece ter sido empregada para não deixar margem a dúvidas: as características dos tempos e espaços sociais nos anos 1920 impunham a necessidade de que os saberes e práticas escolares se multiplicassem pela cidade. O tom não menos enfático empreendido pelo Diretor de

Instrução ao sublinhar a segunda afirmação aponta que um dos caminhos para alcançar essa multiplicação passaria pela conversão, como já se falou, do cotidiano carioca em um campo de exploração para a intervenção educacional.

Isso significa que, sob a lógica do educador, os “*factos cotidianos*” deveriam ser observados atentamente para que pudessem ser trabalhados nos espaços e tempos escolares. Nesse sentido, porque integrada como “*parte formadora*” da “*civilização*” e da “*cultura*”, à escola caberiam as responsabilidades de explicar os acontecimentos do dia-a-dia e contribuir, de alguma maneira, para a organização das práticas de sociabilidade da cidade.

Nesse particular, notam-se aspectos que remontam, uma vez mais, àquela aproximação dos urbanistas com os educadores no período. Afinal, como apregoavam os ditames do urbanismo, a cidade em sua organização passaria a ter “*um carácter pedagógico[,] torna[ndo]-se símbolo por excelência de um tempo de aprendizagem, de internalização de modelos*” (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994, p. 27). Essa consideração associava a reforma do ambiente urbano à remodelação dos comportamentos do meio social.

Sob a perspectiva da *impregnação* da escola, a tentativa de transformar o cotidiano em laboratório para as experiências educacionais não perdia de horizonte a dimensão educativa da cidade – pelo contrário, a reforçava (Cf. VEIGA, 2000, p. 403). Dito de outro modo, para que essa dimensão educativa da cidade surtisse as influências ansiadas, era necessário, também, que os elementos do cotidiano tivessem sido explicados e trabalhados nos espaços e tempos escolares. Harmonização e organização do traçado arquitetônico e do cotidiano social, educação e disciplinamento dos comportamentos e condutas da população: essas eram as preocupações que impulsionavam as aproximações entre educadores e urbanistas no período<sup>80</sup>, cujos indícios podem ser escrutinados, também, a partir da imagem que segue (Foto 7).

---

<sup>80</sup> Sobre as relações entre a educação e o urbanismo, apóio-me também nas ponderações de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 1998, pp. 32 e ss.).



FOTO 7: Esquina da Avenida Rio Branco com a Rua Sete de Setembro (1925)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

Antes de passar aos comentários, é necessário desnudar o que foi considerado na fotografia para a sua identificação, posto que no documento não há nenhuma indicação concernente à localidade. Fundamentalmente, minhas atenções se voltaram para dois aspectos.

O primeiro: na calçada à direita da imagem, onde se visualiza um toldo aberto, consegue-se ler, com o recurso da ampliação: “Casa das Fazendas Pretas”. Esse estabelecimento, inicialmente especializado em comercializar “*artigos para luto*” – daí o porquê do nome –, com o tempo passou a vender variadas “peças de luxo” (roupas, chapéus, tecidos de outras cores que não, exclusivamente, a preta), tornando-se essa altura da Avenida Rio Branco um ponto bastante conhecido e freqüentado (Cf. MOUTINHO, 2000, p. 94). O segundo: alguns elementos presentes no registro (detalhes das calçadas, árvore à esquerda na imagem, largura da via onde se encontra o maior número de carros) foram confrontados com outras fotografias da Avenida Rio Branco do período.

Nesse quadro, a alusão à Casa das Fazendas Pretas e aquilo que foi possível apreender por meio do confronto dessa imagem com outras da Avenida Rio

Branco permitem afirmar que se trata de um registro em perspectiva do cruzamento das duas vias identificadas.

Esclarecimentos iniciais prestados, acredito que seja possível retornar à imagem, procurando projetar luzes àquilo que de significativo ela permite escrutinar em relação às aproximações entre educadores e urbanistas nos anos 1920. Como se pode visualizar, alguns dos atributos concernentes aos tempos e espaços sociais cariocas comentados anteriormente se encontram na perspectiva empreendida por Malta no registro.

Senão assim, vejamos: fluxo intenso de automotores, tráfego conturbado, grande afluência de pessoas, disputa por espaços entre veículos e pedestres. Nessa direção, em função do olhar construído pelo fotógrafo, podem-se dimensionar algumas circunstâncias que, de certo modo, remetem tanto à “[...] *excessiva nervosidade criada pela civilização moderna*” e à “[...] *intensidade febril da vida moderna*”, sublinhadas pelo então Diretor da Instrução Fernando de Azevedo (AZEVEDO, 1958, p. 135 e 174), quanto a “[...] *um conjunto bastante caótico, que marca[va] uma falta de harmonia*”, enfatizado pelo urbanista Alfred Agache<sup>81</sup> (AGACHE, 1930, p. 123).

“*Nervosidade*”, “*intensidade febril*”, “*bastante caótico*”. Essas adjetivações guardam em comum o ponto de que a falta de harmonia, a deficiência na organização e a insuficiência no disciplinamento da circulação (de automotores e de transeuntes) concorreriam para que o cotidiano fosse marcado por um estado de instabilidade, fazendo com que a capital se convertesse, como ironizava o *Jornal do Brasil*, numa “*aglomeração urbana [...] constituída por uma perigosa colméia de neurastênicos*” (AZURÉM, 07 de janeiro de 1927)<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Em relação à visão de Agache sobre a Avenida Rio Branco, também são interessantes os seguintes levantamentos estatísticos apresentados no Plano de Remodelação e Embelezamento: “[...] *a circulação dos carros e dos bondes, se faz no interior da cidade com grandes dificuldades. A artéria mais espaçosa do Rio, a Avenida Rio Branco, que comunica o bairro Sul - bairro aristocrático, - com o centro da cidade [...] tem uma circulação intensa de veículos. Segundo cálculos efetuados em setembro de 1927, resulta que durante as horas de grande circulação, - de 16 a 17 horas -, o tráfego-horário, nos dois sentidos é o seguinte:*

*ônibus 150; táxis 1.060; autos particulares 780;*

*Total: 1.990 veículos por hora [...]*” (AGACHE, 1930, p.150).

<sup>82</sup> A menção à neurastenia para se referir às características da cidade não era incomum no período. À guisa de ilustração, vale acompanhar o seguinte anúncio publicitário: “*Fugis à vida neurastenisante dos bairros urbanos e constróis o vosso lar em ‘VILA IMPERIAL’ onde, em plena natureza, vivereis uma vida simples e sóbria, porém, sadia, tranqüila e feliz*” (*Gazeta de Notícias*, 01 de janeiro de 1927).

Sobre esse aspecto específico, é interessante acompanhar as ponderações do pesquisador Louis Wirth (1979), que, refletindo sobre os fenômenos urbanos, contribui para compreender melhor essa questão da “neurastenia” sublinhada por alguns periódicos cariocas do período: “*O necessário movimento*

Ironias à parte, sublinho que essas palavras foram veiculadas pelo *Jornal do Brasil*, um periódico que, fundado em 1891, já no ano de 1902 alcançava “*uma tiragem extraordinária para a época, chegando a 62.000 exemplares diários*” (FONSECA, 2008, p. 31). Nesse sentido, embora não tenha localizado nenhuma referência que fizesse alusão ao número de exemplares vendidos nos anos 1920, como vem sendo sistematicamente pontuado<sup>83</sup>, cumpre reafirmar que a ênfase desta pesquisa em relação aos periódicos se encontra nas apropriações que seriam realizadas pela população carioca a partir da circulação dos mesmos.

No caso específico do *Jornal do Brasil*, no que tange às apropriações do que foi colocado em circulação, conquanto já venha sendo bastante divulgado na comunidade acadêmica, vale ressaltar o trabalho de Eduardo Silva (1988) sobre a coluna, presente nesse periódico, intitulada “As queixas do povo”, que ao longo da primeira década do século XX se tornaria “*um dos elos mais efetivos de ligação com o público*” (p. 49). Isso porque esse espaço fixo era “*dedicad[o] ao registro dos problemas do povo comum no seu dia-a-dia*” (p. 49). Para ter as “queixas” publicadas não se pagava nada, tampouco “[...] *era necessário saber escrever, já que os interessados podiam queixar-se pessoalmente na redação ou nas agências do jornal*”<sup>84</sup> (p. 50).

Como se nota, as características da coluna “As queixas do povo” apresentam aspectos que se referem à repercussão do impresso também entre aquelas pessoas que não “*não sabiam escrever*”. Isso permite pensar que, dentre essas pessoas, talvez algumas soubessem ler, ou tivessem uma compreensão parcial da leitura<sup>85</sup>. Mas, ao se falar da possível circulação da escrita e da leitura na primeira década do XX, não se pode desconsiderar, também, as leituras atravessadas, em voz

---

*freqüente de um grande número de indivíduos num hábitat congestionado ocasiona atrito e irritação. As tensões nervosas que derivam dessas frustrações são acentuadas pelo ritmo acelerado e pela complicada tecnologia sob os quais a vida em áreas densas tem de ser vivida*” (p. 104).

<sup>83</sup> A esse respeito, para além das considerações firmadas acerca de cada periódico empregado até este momento do texto, ver a discussão apresentada na Introdução.

<sup>84</sup> No ano de 1910, contabilizavam-se 40 agências do *Jornal do Brasil* na capital (Cf. FONSECA, 2008, p. 43).

<sup>85</sup> A interlocução, nesse ponto, é com as formas “*diferentes de alfabetização*” sublinhadas por Justino Magalhães (2005, p. 126). Afinal, como ressalta o pesquisador: “*Os processos de alfabetização são multidimensionais, pelo que é necessário definir uma gradação e níveis de alfabetização*” (Idem, p. 125).

alta, os comentários etc., existentes no meio social, situação que permanecia acontecendo ao longo dos anos 1920<sup>86</sup>.

Esse quadro possibilita pensar que as ironias firmadas pelo *Jornal do Brasil* acerca do “caráter neurastênico” do ambiente urbano – assim como as demais notícias sobre os problemas de trânsito, que, como já se falou, diariamente inundavam os periódicos – confluíssem para que outras impressões, novas ironias, outros comentários fossem desencadeados. E, sob a lógica governamental, isso era perigoso. Corria-se o risco de a população incorporar a concepção de que *viver na capital* significava, mesmo, estar imerso nessa “neurastenia” e que, portanto, os acidentes, atropelamentos, colisões, xingamentos, barulhos, mortes, desrespeitos às sinalizações se constituiriam como dimensões intrínsecas à “nervosidade do dia-a-dia”. O mesmo risco rondava as demais ocorrências cotidianas que tinham a Avenida Rio Branco como palco: agitações, manifestações bradando descontentamento etc.

À vista dessas considerações, infere-se que não foi por acaso a insistência na necessidade de impingir aos tempos e espaços sociais, de algum modo, a harmonia, o disciplinamento e a organização que lhes faltavam. Afinal, “*Nas cidades morava o perigo das multidões*” (SOUZA, 1998, p. 92).

Nesse particular, a imagem do cruzamento da Avenida Rio Branco com a Rua Sete de Setembro é bastante significativa por apontar para alguns dos desafios que colaboraram para a aproximação dos debates educacionais com os relacionados ao urbanismo na cidade. Isso porque, até nessa área, que fora concebida como “cartão-postal da modernidade carioca” – contando com planejamentos para sua extensão e largura, bem como um concurso organizado pela Comissão de Abertura da Avenida Central (Avenida Rio Branco), que selecionou muitas das fachadas das edificações –, as interações cotidianas e a circulação de pedestres e automotores com frequência se distanciavam daqueles ideais de ocupação dos espaços públicos concebidos como adequados.

Não que, ao longo do período, medidas de fiscalização intentando ordenar o fluxo intenso não tenham sido empreendidas. Pelo contrário, “*a década de 1920 presenciou o crescimento do controle policial do tráfego*” (BRETAS, 1997a, p. 64),

---

<sup>86</sup> Vestígios de que a leitura dos jornais em voz alta continuava sendo uma prática na sociedade carioca podem ser percebidos em um artigo publicado no *Diário de Notícias*, em 1930: “*Não são, porém, só os adultos que lêem os jornais. São também as crianças. E muitas vezes por saberem ler melhor que as outras pessoas da família, servem de leitoras dessas monstruosidades que tanto interessam os adultos*” (apud VIDAL & SILVA, 2004, p. 94).

posto que “nas ruas e calçadas, multidões de pessoas, automóveis e bondes precisavam ser educados por guardas, para que não se destruíssem uns aos outros nas inúmeras esquinas” (MORAES, 1994, p. 67).

Aspectos referentes a essa preocupação com o disciplinamento do tráfego podem ser constatados, para ficar em alguns exemplos, nas medidas da Inspetoria de Veículos para “estabelec[er] o serviço de mão, para os pedestres, nas ruas centrais de grande trânsito” [e na colocação de] setas, placas e outros sinais, indicando a mão para os veículos<sup>87</sup>; na proibição de que os táxis andassem (“mosqueassem”) pela Avenida Rio Branco sem passageiros<sup>88</sup>; na instalação de sinaleiro no cruzamento da Avenida Rio Branco com a Rua Sete de Setembro<sup>89</sup>; ou, ainda, na quantidade crescente de penalidades às infrações cometidas, que, no ano de 1927, redundaria no número de 48.811 multas aplicadas (BRETAS, 1997a, p. 73).

No entanto, como se indicia pela Foto 7, mesmo com esse recrudescimento do controle do tráfego urbano, os resultados obtidos ficavam aquém do ansiado. Um dos motivos para essa situação, segundo comentava a *FON-FON!*, era a desproporção constatada entre o aumento da população, a intensificação do movimento das ruas, o crescimento do número de automóveis e a falta de homens da Inspetoria de Veículos. Desse modo, essa repartição se via “[...] obrigada a multiplicar-se em atenções para, na medida do possível, evitar, os tão comuns e tão

---

<sup>87</sup> “O novo regulamento da Inspetoria Geral de Veículos, a entrar em vigor, está dividido em duas partes: a que trata do serviço policial, inspeção de veículos, e a segunda, que trata da reorganização da repartição. [...]”

*De acordo com esse novo regulamento vai também ser estabelecido o serviço de mão, para os pedestres, nas ruas centrais de grande trânsito.*

*Serão estabelecidas setas, placas e outros sinais, indicando a mão para os veículos, para dia e noite, nas encruzilhadas das ruas. [...]”* (“A Reforma da Inspetoria de Veículos: vai também ser estabelecida a mão para os pedestres”, *Gazeta de Notícias*, 06 de março de 1920).

<sup>88</sup> “[...] Com o regulamento da Inspetoria de Veículos, os carros não podem ‘mosquear’ pela Avenida. Se um automóvel passa, sem levar passageiro, em frente à galeria Cruzeiro, o guarda toma logo o número do carro e – zás! – aplica a multa. [...]” (“A proibição de ‘mosquear’”, *Gazeta de Notícias*, 23 de maio de 1921).

<sup>89</sup> “[...] Na Avenida Rio Branco foi dado abrigo, após lento processo de gestação burocrática, ao sinaleiro de veículos postado no cruzamento da rua Sete de Setembro [...]” (*Jornal do Brasil*, 08 de janeiro de 1927).

Na imagem reproduzida do cruzamento dessas duas vias, constata-se no canteiro no centro da pista a presença de um guarda responsável pelo controle da “abertura e fechamento” do sinal de trânsito. Por essa notícia veiculada em 1927, fica a dúvida se a alusão é à colocação de outro sinaleiro no lugar ou à substituição desse por um eletrônico. Infelizmente, não encontrei nenhuma informação a respeito.



*lamentáveis desastres que todos os dias ocorr[iam] dentro da cidade, com grave risco para a vida dos transeuntes desprevenidos”*<sup>90</sup>.

Nesse ponto, é significativo que o desenrolar dos anos 1920 tenha sido marcado pelo fortalecimento da certeza de que, para a necessidade de organizar, disciplinar e harmonizar o cotidiano social, apenas o incremento dos aparatos de vigília e controle era insuficiente. Pelas características da capital, tornava-se indispensável inculcar na população a concepção de que o respeito às normas e regras não deveria estar diretamente vinculado à atuação de instâncias governamentais de fiscalização (ou seja, que a obediência fosse desencadeada somente pelo receio das possíveis penalidades). O grande desafio era fazer com que os cariocas acatassem as regras e normas estabelecidas, mas, fundamentalmente, que acreditassem que seu cumprimento acarretaria, de algum modo, benefícios para a coletividade e para sua vida. Passava, portanto, por um compromisso ético que teria de ser despertado e enfatizado no meio social.

E foi justamente em função da tentativa de despertar esse compromisso que as luzes se voltaram para o entrelaçamento do urbanismo com a (re)significação dos debates acerca da educação primária. Essas duas modalidades de intervenção social integrariam estrategicamente o rearranjo dos componentes arquitetônicos com a remodelação dos comportamentos e tradições da população, contribuindo, assim, para a conformação da paisagem urbana carioca.

Essas considerações sugerem um redimensionamento na concepção de *modernidade* no período. Se até a virada para os anos 1920 o foco estivera nas obras públicas de “modernização”, agora se deslocava para a necessidade de racionalização da cidade a partir de um plano global e para a inculcação de *atitudes de modernidade* na população.

Sob a perspectiva de inculcar atitudes de modernidade na cidade, as atenções voltaram-se para a escola primária. Isso porque essa instituição teria as condições de, cotidianamente, despertar, exigir, avaliar aquele conjunto de

---

<sup>90</sup> “A população da capital aumenta, intensifica-se o movimento nas nossas ruas, cresce o número de automóveis que trafegam dentro da cidade, e a Inspetoria de Veículos [...] continua lutando com a mesma falta de homens [...].

Com a inauguração oficial das últimas rodovias que acabam de ser entregues ao trânsito interestadual, o Rio teve, pode-se dizer, dobrado o seu movimento de veículos e, portanto, a nossa Inspetoria é obrigada a multiplicar-se em atenções para, na medida do possível, evitar, os tão comuns e tão lamentáveis desastres que todos os dias ocorrem dentro da cidade, com grave risco para a vida dos transeuntes desprevenidos [...].” (“A propósito da nossa polícia de veículos”, FON-FON!, 06 de outubro de 1928).

procedimentos concebido como indispensável para que a modernidade deixasse de ser encontrada, apenas, nas obras de aformoseamento da cidade e passasse, também, a ser percebida, num primeiro momento, nos modos, gestos, falas dos escolares, para em seguida se multiplicar pelo meio social.

Contudo, para que essa empreitada fosse concretizada pelas escolas primárias, certas estratégias foram acionadas tanto por parte daqueles vinculados diretamente à administração do ensino da capital quanto por parte de outros profissionais (educadores, médicos, jornalistas) não pertencentes aos quadros da Diretoria de Instrução Pública. Acerca das estratégias empreendidas, três se destacaram: o realce conferido a uma representação particular de modernidade, a expansão dos mecanismos de controle da Diretoria de Instrução e a ênfase para que os preceitos educativos ultrapassassem os muros e portões escolares e surtisser interferências nos tempos e espaços citadinos. Tais temáticas serão problematizadas no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### A ESCOLA PRIMÁRIA CARIOCA NOS ANOS 1920: REPRESENTAÇÕES DE MODERNIDADE E A BUSCA DE UMA “ATITUDE MODERNA”

*“Damos comumente às nossas idéias do desconhecido a cor das nossas noções do conhecido: se chamamos a morte um sono é porque parece um sono por fora; se chamamos a morte uma nova vida é porque parece uma coisa diferente da vida. Com pequenos mal-entendidos com a realidade construímos as crenças e as esperanças, e vivemos das côdeas a que chamamos bolos, como as crianças pobres que brincam a ser felizes.*

*Mas assim é toda a vida; assim, pelo menos, é aquele sistema de vida particular a que no geral se chama civilização. A civilização consiste em dar a qualquer coisa um nome que lhe não compete, e depois sonhar sobre o resultado. E, realmente, o nome falso e o sonho verdadeiro criam uma nova realidade. O objeto torna-se realmente outro, porque o tornamos outro. Manufaturamos realidades.”*

Fernando Pessoa

No mais das vezes, a tentativa de mensurar o novo traz embutida a desqualificação do velho. Como em um jogo de espelhos distorcidos, as duas dimensões parecem configurar um contraponto indissociável. Deriva daí que, para seu reconhecimento e legitimação, a todo momento o novo necessita sublinhar o atraso e o caráter obsoleto do velho.

Mas não só isso. Essa artilharia retroativa do novo, fazendo coro às considerações de Pessoa, interfere em nomes e circunstâncias e, do mesmo modo, produz sonhos e representações sobre acontecimentos velhos. E mais significativa ainda é a propensão que esse quadro tem de rumar para uma potencialização cada vez maior no que toca à “*manufatura de realidades*”. De tal maneira, o conjunto daquilo que é novo, assim como do que é velho, “*cria novas realidades*”. Por outros termos, paulatinamente, a contraposição de elementos novos aos velhos tende a configurar aquilo que é a *modernidade* e o *arcaísmo*. Daí se tomar a primeira como a reunião das novidades e o segundo como o agrupamento das velharias.

Mas as palavras de Pessoa também permitem entrever um convite: abdicar de algumas certezas e tematizar o desconhecido em função de uma agenda diferente de questionamentos. Nessa direção, no caso da modernidade, ao invés de privilegiar contornos conhecidos para traçá-la (ou seja, contrapô-la a um conjunto de velharias),

por que não examiná-la em função de suas especificidades mesmas? Para tanto, de início, a remissão a Michel Foucault<sup>91</sup> torna-se interessante:

“Sei que se fala frequentemente da modernidade como uma época ou, em todo caso, como um conjunto de traços característicos de uma época; ela é situada em um calendário, no qual seria precedida por uma pré-modernidade, mais ou menos ingênua ou arcaica [...]” (FOUCAULT, 2000a, p. 341).

Para além da já mencionada potencialização da contraposição entre novo e velho, Foucault ilumina outro ponto comum no que concerne às análises, muito frequentes, que se dispõem a focar a modernidade a partir daquilo que já é conhecido. Para o autor, existe uma inclinação em tentar compreendê-la em função de um movimento cronológico e linear. Nessa medida, ainda que de modo indireto, comungar da idéia de desqualificação do velho para o entendimento do fenômeno alude a uma perspectiva que privilegia a sucessão e a escala ascendente dos acontecimentos.

No lugar disso, delineia uma outra chave de entrada para a modernidade. Menos preocupado com o caráter cronológico e com a potencialização da contraposição entre novo e velho, indaga se não seria possível “*encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história*” (Idem). Tal guinada proposta às análises interessadas em discutir a modernidade não é pequena. Ainda mais se por atitude moderna se entender:

“um modo de relação que concerne à atualidade [...] uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como tarefa” (Idem, pp. 341-42).

---

<sup>91</sup> Retomando o diálogo apresentado na Introdução, a organização de minha biblioteca sobre a *modernidade* incidiu, principalmente, sobre as reflexões de Michel Foucault. Isso não significa que outras “leituras e consultas” não tenham contribuído para sensibilizar o meu olhar no que tange à discussão desse fenômeno, como foram os casos de Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard e Zygmunt Bauman.

Embora os três autores enfoquem a *modernidade* como uma “potência de transformação”, pode-se aludir a certas especificidades em suas análises. Afinal, em Habermas, a ênfase se encontra na discussão de um conjunto de conhecimentos que foi articulado em função de um caráter instrumental e com propósitos científico-tecnológicos (HABERMAS, 1990; ARANTES & ARANTES, 1992; ARAÚJO, 1996). Para Lyotard, problematizar a *modernidade* significou atentar, também, aos diferentes modos de pensar e articular a realidade (LYOTARD, 1993, 2000). Finalmente, em Bauman, os destaques estão nas contradições e ambivalências do fenômeno, constituindo-se, principalmente, os elogios à velocidade e à transformação, além das preocupações com os fluxos, como estratégias de legitimação para a *modernidade* (BAUMAN, 1999a, 1999b).

Empreender um esforço analítico que tenha como cerne de suas atenções essa atitude moderna significa, portanto, debruçar-se sobre as forças em tensão presentes na atualidade, que conformam os indivíduos em sujeitos sociais e, em concomitância, interferem na própria elaboração que cada indivíduo fará de si mesmo (Idem, p. 344).

Como se nota, a atitude de modernidade alude à dupla acepção descortinada pela palavra *sujeito*<sup>92</sup>. Afinal, sujeito pode remeter tanto à realização da tarefa que “*o indivíduo fará de si próprio, diante da obrigação de agir de tal ou tal forma*” (FONSECA, 1995, p. 101) quanto às necessidades e exigências sociais que condicionam/*sujeitam* os indivíduos de modo que desempenhem diferentes funções-sujeitos (Cf. POTTE-BONNEVILLE, 2006, pp. 144-47).

À vista dessas considerações, parece pertinente a afirmação de que essa chave de entrada à modernidade permite que outros elementos sejam incorporados à reflexão. Nesse sentido, discutir o entrelaçamento da modernidade carioca com as representações de escola primária e de cidade na década de 1920 sinaliza uma questão de fundo, concebida como fundamental.

Nesse particular, está em consideração o ponto de que a propalada modernidade carioca de finais do século XIX e das três primeiras décadas do XX já há tempos tem se constituído como objeto de interesse da comunidade de historiadores. Em um esforço de síntese<sup>93</sup>, pode-se assinalar que a diversidade de temáticas estudadas tem demonstrado como as iniciativas governamentais empreendidas no período introduziram modificações substanciais no desenho arquitetônico. Isso

---

<sup>92</sup> Cumpre destacar que essa dupla acepção da palavra “sujeito” vale tanto para a língua francesa quanto para a portuguesa: *sujeito* – aquele que concretiza a ação; *sujeitado* – aquele que sofreu a ação.

<sup>93</sup> Esse exercício de síntese se constitui, indubitavelmente, como um desafio. Afinal, porque estão em consideração, via de regra, dissertações, teses e produções científicas de especialistas, tem-se uma tendência a subsumir a pluralidade de documentos, as especificidades de interlocuções elaboradas e redigidas ao longo do período dos cursos de pós-graduação em função de uma modalidade de reflexão que, de antemão, se caracteriza pela impossibilidade de adentrar todos os detalhes e pormenores dos estudos que se propõe a “sintetizar”. Um encaminhamento interessante para atenuar esse incômodo – mas que, sob hipótese alguma o equaciona – é aquele proposto por Jacques Revel. Quer isso dizer que incluir os “jogos de escalas” (em que o princípio da variação se torna fundamental) no conjunto das preocupações analíticas contribui para que se torne possível pensar o geral e o específico não mais como instâncias apartadas e passíveis de isolamento, mas sim como dimensões intrinsecamente articuladas (REVEL, 1996). Nesse caminhar, ao longo do texto, procurei efetivar esse “jogo de escalas” em relação à série de estudos referente à História da Educação Primária carioca. Ou seja, sem perder a visão do conjunto das discussões, sempre que cabível esforcei-me por aclarar aspectos específicos refletidos pelos diferentes pesquisadores.

acarretou, também, pelas palavras de Foucault, os “*acazos dos começos*” (1988a, p. 19); nos dizeres de Thompson (2002), as mais diversas formas de “*experiências*” no que toca aos modos, regras e hábitos da população; ou, pelas reflexões de De Certeau (1990), a (re)invenção de muitas das práticas cotidianas cariocas<sup>94</sup>.

Fenômeno próximo aconteceu em História da Educação, a partir de finais dos anos 1980 e início dos 1990, momento em que esse campo foi conquistando uma autonomia maior em relação à Filosofia da Educação (VIDAL et al, 2005b, p. 161). Tal movimento se deveu, principalmente, às aproximações e interlocuções com a História e, mais precisamente, com a História Cultural (FARIA FILHO, 2007; NUNES & CARVALHO, 2005 [1993]; WARDE & CARVALHO, 2000; VEIGA & PINTASSILGO, 2000).

Esse diálogo contribuiu – e, por certo, ainda contribui – para o fortalecimento da concepção de que a reflexão sobre determinada experiência educacional não se esgotava em uma abordagem que analisasse, tão-somente, os fatores extrínsecos às escolas (por exemplo, sínteses dos ideais pedagógicos, estatísticas de frequência e evasão, programas curriculares). A essa visão era necessário articular a preocupação de buscar um mergulho nas práticas cotidianas das escolas (métodos e saberes, relação da comunidade escolar com seu entorno, utilização dos tempos e espaços escolares) (Cf. CARVALHO & VIDAL, 2001, pp. 206-07).

Nesse particular, sublinhar o estatuto de historicidade das práticas e saberes escolares passou a significar aclarar as apropriações que a escola realiza e as modificações que produz nas necessidades, exigências, discursos e representações de uma época. Desse modo, àqueles que se propunham refletir sobre determinado aspecto da História da Educação em certo período, tomando em consideração, também, os alertas formulados pela História, paulatinamente passou a se desenhar o convite para que abordassem “*as instituições educacionais a partir de dentro de suas formas de organização [...] [como também em função] do repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar*” (ABREU JÚNIOR, 2005, p. 145). Foi essa dupla problematização acerca das práticas e saberes escolares que possibilitou as

---

<sup>94</sup>A esse respeito, ver a bibliografia extensa que foi citada na nota 20.

condições para que, a partir da década de 1990, o debate historiográfico educacional empreendesse um revigoramento das temáticas (Cf. HILSDORF, 2001, p. 68).

No que toca à capital nos anos 1920, cabe pontuar alguns temas que, dentre outros, rumam no sentido desse revigoramento: culturas urbanas e culturas escolares, associação de educadores, práticas de leitura e formação docente, arquitetura escolar, olhares variados sobre a “modernidade carioca”, educação profissional doméstica, reformas educacionais, ensino profissional, tempos e espaços escolares, uso de impressos e imagens. Mas, para além dessa enumeração, convém tecer alguns comentários acerca de questões que foram trabalhadas pelos/as diferentes pesquisadores/as.

As contradições e os “(des)encantos” da modernidade carioca foram tomados como temas de interesse por Clarice Nunes (1994, 1996, 2000a). Nessa direção, seus esforços de análise contribuíram, decisivamente, para que as culturas urbanas e as culturas escolares passassem a ser enfocadas enquanto instâncias entrelaçadas. Por seus estudos, percebe-se um esforço em perscrutar os ambientes urbanos, não mais como um contexto onde se desenvolviam as práticas e saberes escolares. Antes, a pesquisadora enfatiza que as intervenções educacionais tanto produziam alterações nos espaços e tempos citadinos quanto eram atravessadas, também, pelas incoerências e dissabores do propalado ingresso da sociedade no movimento do moderno.

A posição política de capital do país e o acelerado processo de remodelação de seu desenho arquitetônico, que, de uma forma ou de outra, produziu interferências nos outros estados brasileiros (SEGAWA, 2000), concorreram para que a modernidade carioca se constituísse como problemática recorrente no rol de preocupações analíticas dos historiadores da educação. Tanto assim que, uns com mais vagar, outros de modo tangencial, acabaram por aludir às sucessivas transformações que foram implementadas na cidade no período. Carlos Monarcha (1989), Sandra Mendonça (1997), Maria Cristina Zentgraf (1994), Micael Herschmann (1994, 1996), Marlos Rocha (2004), Sônia Câmara (2006) e André Paulilo (2001, 2007) se enquadram no conjunto daqueles que pretenderam estudar as estratégias políticas, as medidas médico-sanitárias, as práticas e saberes jurídicos, as intervenções administrativas e os projetos educacionais implementados no período a partir das interferências ocasionadas pelo discurso de modernização do meio social.

A disputa acirrada pela legitimação e a inserção política dos educadores no meio social através de uma Associação Brasileira de Educação (ABE) foram analisadas por Marta M. C. de Carvalho (1998). Problematizando a questão de que os alicerces da ABE teriam sido fincados no objetivo de modernizar a educação por meio de conferências, congressos, palestras, enfim, estratégias que concorressem para a circulação dos novos ideais educacionais, a pesquisadora elucidou que o que estava em jogo era muito mais uma disputa política (fosse pelos quadros internos, fosse no meio social) para expandir as formas da intervenção educacional do período.

Sem abdicar da discussão do que esteve envolvido na modernização da capital, Diana G. Vidal (2001) concentrou suas atenções nas práticas de leitura, nos *fazeres com*, nas apropriações empreendidas à materialidade, aos espaços e tempos escolares no Instituto de Educação. Com isso, procurou discutir as apropriações que, cotidianamente, eram efetivadas a partir dos ideais prescritos pela remodelação educacional carioca.

A rigor, como se percebe, essas quatro chaves de entrada à História da Educação da capital na década de 1920 (imagens urbanas e escolares, estratégias educacionais promovidas frente à modernidade, atuação política dos educadores profissionais, práticas e usos a partir das prescrições educacionais) estão interligadas. Desta feita, a separação intentada caracteriza um esforço de escrita interessado em aclarar algumas das especificidades que estiveram envolvidas nesses empreendimentos.

No entanto, o aludido revigoramento das temáticas não parou por aí. Beatriz Oliveira (1991) privilegiou uma discussão sobre a modernização carioca a partir do olhar da arquitetura. Nesse caminhar, ponderou que o estilo arquitetônico (ou, melhor dizendo, a falta dele) das edificações escolares e do traçado da cidade significava que *“os arquitetos deveriam ser capazes de responder aos problemas propostos por aquela sociedade de uma maneira sincera (racional e lógica), fugindo da falsidade adulterante dos estilos”* (p. 127).

A questão do gênero foi analisada nas pesquisas de Sônia Câmara (1997), Rosane Rodrigues (2002) e Nailda Bonato (2003). Conquanto as autoras tenham se interessado sobre o ensino profissional feminino, suas análises também auxiliam uma melhor compreensão das características da capital.



Finalmente, Rachel Abdala (2003), tomando em consideração a atuação de dois fotógrafos – o oficial da Prefeitura (Augusto Malta) e um contratado pela Diretoria Geral de Instrução Pública (Nicolas Alagemovits) –, perspectivou o discurso da Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) por meio das representações construídas e postas em circulação na cidade.

Ainda que essa visada panorâmica não realce todas as especificidades dos estudos citados – motivo, inclusive, que faz com que tenha de ser percebida, necessariamente, como incompleta e provisória –, esse exercício de síntese contribui para dimensionar um aspecto principal: os pesquisadores que também elegeram a cidade do Rio de Janeiro como problemática de estudo e os anos 1920 como foco de análise têm procurado, sob olhares diversos, compreender as relações indissociáveis dos aparatos técnico-burocráticos da instituição educacional com as práticas e saberes escolares e com os diferentes agrupamentos populacionais. Desse modo, cada vez mais, a ênfase tem recaído sobre as ações estratégicas e sobre os indícios das apropriações, dos usos e dos “*fazeres ordinários*” (CHARTIER, 2000) que as administrações, comunidades escolares e sujeitos sociais estabelecem cotidianamente frente às necessidades e exigências sociais (Cf. DE CERTEAU, 1990; FOUCAULT, 2006).

Desse quadro geral, pode-se assinalar que o desafio de entrelaçar a dimensão “*externalista*” (VIDAL, 2005c, p. 25) da educação carioca com outros olhares interessados em discutir o estatuto de historicidade das práticas e saberes escolares da cidade na década de 1920 foi aceito pelos pesquisadores. Desse modo, o estado da arte dos debates atuais parece apontar para dois direcionamentos. O primeiro deles se relaciona à questão de que “*a escola carioca como palco de reinvenção do moderno condensa[va] as contradições da cidade*” (NUNES, 1996, p. 189). Já o segundo concerne à ponderação de que, no período, “*a escola devia deixar de ser um ‘aparelho formal de alfabetização’ para tornar-se um ‘organismo vivo’, capaz de refletir o meio*” (CARVALHO, 2000, p. 241).

Sublinhar essas considerações e, simultaneamente, concebê-las como portadoras de elementos que remetem ao estado da arte da produção do conhecimento em História da Educação significa compreender que, embora contundentes, tais atribuições (“*reinvenção do moderno*”, “*contradições da cidade*”,

“organismo vivo”, “refletir o meio”) funcionam como chaves de entrada fundamentais para examinar melhor os papéis que foram desempenhados pela escola primária carioca nos anos 1920.

No entanto, antes de prosseguir, torna-se necessário um esclarecimento providencial. André Paulilo (2007), em sua pesquisa, a partir do esquadramento das políticas públicas efetivadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal entre 1922 e 1935, analisou elementos que apontam para proximidades, mas também especificidades, no tocante às estratégias político-administrativas prestigiadas nos anos Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Nesse sentido, descortinou a questão de que, conquanto estivessem envoltas por exigências sociais que insistiam na necessidade de educar a população carioca, as duas administrações acionaram, por vezes, dispositivos diferentes.

Dentre os motivos para essa diferenciação, talvez o maior se refira à manobra que foi costurada, nos anos Fernando de Azevedo, junto às esferas educacionais, políticas e burocráticas para implementar a Reforma da Instrução na capital. Ainda que tenha sido intentada já nos anos Carneiro Leão, somente em 23 de janeiro de 1928 foi aprovada e sancionada a Reforma da Instrução Pública (Lei do Ensino, Decreto nº 3.281), posteriormente regulamentada, sem nenhuma alteração, em 22 de novembro de 1928 (Decreto do Ensino nº 2.940). Tal acontecimento fortaleceu a Diretoria Geral de Instrução Pública enquanto instituição, o que contribuiu para a legitimação, ampliação e modificação de suas esferas de atuação na sociedade<sup>95</sup>.

Dessa perspectiva, embora esteja de acordo com Paulilo em que se tenham empregado estratégias diversificadas, este estudo como se perceberá, concentrou suas atenções em uma aproximação entre as administrações Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, procurando problematizar que ambas foram marcadas pelo entrelaçamento crescente dos ambientes escolares com os urbanos. Sendo assim, minha ênfase foi outra: ao invés de focar as diferenças nas estratégias construídas, estive interessado em discutir como as necessidades e exigências sociais engendraram apropriações por parte da Diretoria de Instrução Pública no período em questão. E, por outro lado,

---

<sup>95</sup> A esse respeito, ver também: VIDAL, 2001; RODRIGUES, 2002; ABDALA, 2003; PAULILO, 2001.

como as próprias representações de ensino primário, semelhantes nas duas administrações, devem ser enquadradas como integrantes de uma “retórica consensual” acionada no período, que intentava reforçar e legitimar o campo de atuação educacional.

Esclarecimento prestado, com efeito, ao projetar luz sobre o período em questão – concentrando o foco nos anos em que Antônio Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930) estiveram à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública –, percebe-se que se tornava cada vez mais difícil pensar a escola primária sem considerar as imagens urbanas<sup>96</sup>. Afinal, como foi analisado no capítulo anterior, a década de 1920 caracterizou um momento de intensificação da certeza de que a reforma do traçado arquitetônico deveria ser presidida por um pensamento global de cidade e, do mesmo modo, acompanhada por um esforço de remodelação dos comportamentos, hábitos e tradições da população. Destarte, sob a lógica governamental, investir no entrelaçamento da ciência do urbanismo com os saberes e práticas da educação primária configurou-se como estratégia adequada para a intenção de (re)ingressar a capital no movimento do moderno.

Dessa perspectiva, neste momento do texto, os interesses estarão direcionados em dimensionar as formas como o debate educacional se apropriou das necessidades e exigências sociais cariocas e as modificou a partir da tentativa de *interessar* a comunidade escolar (crianças e adultos) e a população pelo ambiente urbano, *explicando* as transformações cotidianas e contribuindo para que fossem aceitas e valorizadas. Para tanto, de início, torna-se operatória a discussão sobre algumas representações específicas de modernidade, saberes e práticas escolares que foram enfatizadas.

---

<sup>96</sup> À guisa de introdução, é relevante iluminar algumas palavras de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo acerca desse entrelaçamento da cidade com a educação primária: “[...] *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*” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 44). “[...] *Eu falo em nome dessas crianças enfezadas e anêmicas, quase maltrapilhas que enchem grande número de escolas públicas, bem perto do bulício e do fausto dos grandes centros da cidade, e trazem, na tristeza apática, nas olheiras fundas e no olhar sem brilho, quando não nas escolioses, e em toda espécie de estigmas, a marca do meio social em que definharam*” (AZEVEDO, [1927] 1929, pp. 47-48).

## 1. Representações de modernidade, saberes e práticas escolares

Analisar as representações particulares de modernidade que foram realçadas pelos saberes e práticas escolares da educação primária carioca nos anos 1920 significa, de início, retornar à contraposição entre novo e velho, bem como aos aspectos que remetem à perspectiva cronológica e ascendente dos acontecimentos. A rigor, familiarizar a comunidade escolar com as modificações substanciais ocorridas na capital, a contar, principalmente, da virada do século XIX para o XX, consistiu em um empreendimento que almejou desqualificar o velho e, simultaneamente, imprimir uma lógica sucessiva e linear às transformações ocorridas.

Desse quadro geral, acredito que seja interessante a remissão à regulamentação do ensino primário no período. Primeiramente, pelas prescrições concernentes a alguns pontos do conteúdo programático da disciplina de História que deveriam ser trabalhados com os alunos do 2º e 4º anos:

[2º ano] “Palestras com o aluno acerca do nosso sistema atual de alimentação, de vestuário, de habitação, de transporte, em comparação com o antigo.

O Rio antigo e o moderno; tamanho da cidade.

Como se vivia antigamente no Rio de Janeiro.

Como eram distribuídos a água, o pão, o leite e a carne.

Como se faziam as festas nas noites de S. Antônio, S. João e S. Pedro.

O carnaval antigo” (PROGRAMAS, 1926, pp. 214-215).

[4º ano] “A administração Passos – embelezamento e saneamento da cidade. A obra de Oswaldo Cruz.

O desenvolvimento urbano e os progressos econômicos e sociais” (Idem, p. 227).

Em seguida, por aquilo que foi registrado nos “Programas” para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias durante a administração de Fernando de Azevedo (1927-1930). Diferentemente das prescrições anteriores, sem especificar o ano do ensino primário para o qual se voltariam essas coordenadas, as seguintes orientações para o trabalho em “História da Pátria” foram frisadas:

“Pouco a pouco, na sucessão dos anos do curso, os fatos, dados a conhecer irão sendo aumentados em número, na medida de sua importância; serão estabelecidas as suas relações de causa e de efeito quando oportunas e compatíveis com o entendimento da classe, e evidenciadas as suas

conseqüências materiais, intelectuais ou morais. Poder-se-á então fazer sentir aos alunos, entre outros fenômenos, o da continuidade histórica, mercê da qual o presente é conseqüência do passado e causa eficiente do futuro” (PROGRAMAS, 1929, p. 47).

As duas passagens apresentam elementos que vão ao encontro daquela idéia de que as representações de modernidade promovidas nas práticas e saberes escolares do ensino primário carioca pretenderam enfatizar, de alguma maneira, o contraponto entre novo e velho. Do mesmo modo, almejavam impingir um movimento cronológico ascendente às reformas implementadas a partir de finais do XIX e primeiras décadas do XX.

Como se pode observar, dentre as recomendações dos “Programas” de 1926, destaca-se o emprego incisivo das adjetivações (“atual”, “antigo”, “moderno”). De maneira equivalente, chama a atenção a diversidade de circunstâncias que, estrategicamente, seria trabalhada junto aos alunos: alimentação, vestuário, habitação, transporte, tamanho da cidade, modos de vida, distribuição de água, pão, leite e carne, festividades. Finalmente, já no 4º ano, é digna de friso a maneira particular escolhida para os professores sistematizarem as temáticas, posto que devessem efetivar o estudo do “*desenvolvimento urbano e os progressos econômicos e sociais*” – algo, portanto, que remete e reforça o caráter cronológico a partir de uma curva ascendente.

No que tange aos “Programas” de 1929, como se depreende da leitura, a ênfase maior incidiu sobre a escala cronológica e ascendente do período, particularmente por sua recorrência a construções como “pouco a pouco”, “sucessão dos anos”, “relações de causa e efeito”, “continuidade histórica”, “presente é conseqüência do passado e causa eficiente do futuro”. Mas, nem por isso se deve desconsiderar a presença, ainda que indireta, do contraponto entre novo e velho. Afinal, sob essa perspectiva teleológica, no rol dos ensinamentos a serem trabalhados constariam aqueles alusivos às “*relações de causa e de efeito quando oportunas e compatíveis com o entendimento da classe, evidencia[ndo-se] as suas conseqüências materiais, intelectuais ou morais*”.

Nessa medida, quer o foco esteja nas recomendações firmadas na administração Carneiro Leão, quer se encontre naquelas elaboradas na de Fernando de Azevedo, o que se nota é um arranjo próximo no repertório de orientações

concernente à educação primária do período. Destaca-se com intensidade que a forma priorizada para apresentar e ensinar as modificações substanciais ocorridas na capital envolvia o emprego de um conjunto de prescrições preocupado em familiarizar a comunidade escolar com esses fenômenos. E, porque integrantes dos “Programas”, apresenta-se como pertinente, em termos estratégicos, a afirmação de que a comunidade escolar (corpo docente e discente) seria avaliada e fiscalizada em função, também, do cumprimento dessas coordenadas<sup>97</sup>.

A perspectiva de efetivação dessas prescrições educativas no cotidiano escolar remonta àquele aprofundamento desenhado na arena educacional nos anos 1920, no que tange às práticas e saberes do método intuitivo. Afinal, se a observação dos alunos a partir das atividades dos professores já vinha sendo apregoada como componente fundamental pelo menos desde o último quartel do XIX, agora as prescrições didáticas sublinhavam a necessidade de os demais sentidos também serem valorizados no processo educativo. A proposta era que o aluno se tornasse um pequeno experimentador (VIDAL, 2000). Tanto assim que já não se tratava apenas de um *método* (com a ênfase no professor, posto que aplicaria um *método* para apresentar e desenvolver os conteúdos), e sim de um *ensino ativo* e uma *escola ativa*<sup>98</sup>, em que

“a primeira acepção concernia à maneira como o conteúdo deveria ser trazido ao aluno e supunha a atividade dos professores na realização de experiências e no fornecimento de imagens e objetos que concretizassem a aula [ao passo] que a segunda deslocava para os alunos a feitura das tarefas” (VIDAL, 2005c, p. 11).

---

<sup>97</sup> Indícios de que a fiscalização para a efetivação dos conteúdos programáticos pontuados nos “Programas” para o ensino primário constava na agenda de preocupações da Diretoria de Instrução podem ser perscrutados pela seguinte mensagem: “*Snr. Inspetor Escolar do 19o. Distrito: Tenho o grato prazer de vos felicitar como a todo o corpo docente do vosso Distrito Escolar pela maneira inteligente com que aí se está executando o Programa. [...]. A todos os meus aplausos e agradecimentos*” (O Diretor Geral, 23 de novembro de 1923); (AGCRJ); código: 34-4-8. Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

<sup>98</sup> O emprego das expressões *ensino ativo* e *escola ativa*, ao invés de “escola nova”, remete à discussão de que esta última teria sido adotada muito mais como uma estratégia que, retroativamente, pretendeu, por um lado, empreender uma unificação de interesses às iniciativas educacionais intentadas na década de 1920, e, por outro, valorizá-las em detrimento dos “tradicionalismos” dos períodos anteriores. Nesse particular, cabe o destaque de que, até pelo menos 1927, não havia uma designação consensual na arena educacional no que toca às discussões sobre os métodos e saberes escolares. Desta feita, expressões como “escola ativa”, “ensino ativo”, “escola nova”, “escola do trabalho” eram correntemente utilizadas. A esse respeito, ver: VIDAL, 2005c; VIDAL & PAULILO, 2003; PAULILO, 2001, 2007.

À vista dessas ponderações da autora, percebe-se que não foi sem razão que a familiarização da comunidade escolar com os sucessivos empreendimentos para a reforma urbana da capital – a *modernização* carioca – passou pela incorporação de circunstâncias relacionadas ao cotidiano citadino. Com efeito, como apregoavam as *lições de coisas* do método intuitivo – preconizando a concepção de partir do mais simples para o complexo –, a idéia era a de que aspectos, situações e objetos usuais dos alunos fossem percebidos em sua *concretude do olhar* para depois se chegar às abstrações em termos da cultura letrada (INCONTRI, 1997; SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2000a)<sup>99</sup>.

Assim, como recomendavam os “Programas” de 1926, encarar a alimentação, vestuário, habitação, transporte, tamanho da cidade, modos de vida, distribuição de água, pão, leite, carne e as festividades como dimensões a serem exploradas em sala de aula estava de acordo com a “concretude do olhar” defendida pelas *lições de coisas* do método intuitivo, como, igualmente, com as experimentações, por meio de “*projetos e centros de interesse*” (VIDAL, 2005c, p. 11), que deveriam ter lugar nos espaços e tempos escolares.

[...] A escola primária, no conceito atual, mais do que a ante-sala da vida, é a própria vida. [...] Na prática do ensino se há de fazer com que todos os temas se desenvolvam em base de observação direta, empregando-se quando necessárias a objetivação e a experimentação [...]. Todos sabemos, desde logo, que a capacidade de investigar, de procurar, de descobrir, não é senão a conseqüência de uma observação disciplinada, de uma experimentação contínua; assim, pois, devemos nos empenhar para formar na criança esses hábitos de reflexão sobre o objeto, acostumando-se a encontrar por si mesma, baseada num senso sistematizado, as causas determinantes dos fenômenos e dos fatos” (PICAREL, 1925, p. 145).

Como se depreende, estava em cena o ideal de fazer com que os alunos partissem do mais simples para o complexo e, do mesmo modo, que percebessem elementos do cotidiano como circunstâncias passíveis de serem experimentadas e apropriadas para o desencadeio do processo de aprendizagem<sup>100</sup>. Tratava-se, ao fim e ao cabo, de fazer com que a experiência do aluno fosse submetida a uma experiência

---

<sup>99</sup> Sobre o método intuitivo, remeto, também, aos seguintes trabalhos: VALDEMARIM, 1998, 2007; SCHELBAUER, 2003.

<sup>100</sup> A esse respeito são interessantes as orientações prescritivas sobre a “vida na rua”, constantes nos “Programas”: “*Falar da vida na rua. Explicar a necessidade da pavimentação das ruas, exemplificando diversas espécies de calçamento. [...] Descrever o tráfego das ruas, aludindo a seus perigos e explicando a maneira correta e segura de andar por elas e atravessá-las. Acentuar o perigo de brincar na rua e ensinar a maneira correta de entrar nos veículos e deles sair*” (1926, p. 222).

educativa, a partir da qual se promoveria uma forma de exame, sancionando o que se aproximava da verdade escolar e rechaçando aquilo que dela se afastava/desviava<sup>101</sup>.

Mas não só isso. Convém considerar que no próprio prestígio de uma escala cronológica e ascendente para se focar a *modernização* carioca, frisada nos dois conjuntos prescritivos, depreendem-se fatores que também remetem às prerrogativas do intuitivo, do ensino ativo e da escola ativa. Quanto a isso, está em atenção, de um lado, o ponto de que insistir no caráter sucessivo e ascendente contribuía para uma simplificação da maneira de problematizar os acontecimentos que marcaram a História da cidade. Isso porque as especificidades, a heterogeneidade, as dissonâncias, enfim, a complexidade do passado, seriam explicadas aos alunos por um enfoque interessado, sobretudo, em subsumi-las em uma abordagem que ressaltava um movimento unidirecional e progressivo do tempo histórico.

Por outro lado, o destaque conferido à linearidade da História – o presente como tributário do passado e dimensão do futuro – pode ser interpretado como uma preocupação em inculcar e multiplicar nos tempos e espaços escolares a concepção de que as ações praticadas agora conformariam, impreterivelmente, o amanhã. Seguindo essa linha de raciocínio, o que se intentava ressaltar era que a aprendizagem, hoje, de atividades adequadas (pelos alunos, professores, inspetores, diretores, enfim, pela população) funcionaria como uma medida que, de algum modo, concorreria para disciplinar e regular as virtualidades, de cuja eficácia dependia a prosperidade do porvir.

Tais ponderações acerca da familiarização, intentada no período, da comunidade escolar com a modernidade, sublinhando-se a contraposição entre novo e

---

<sup>101</sup> Tais investimentos, segundo sentenciava uma professora da escola “Nilo Peçanha”, Jardelina Rodrigues da Silva, nas páginas do periódico *A Escola Primária*, deveriam constar desde o início da vida escolar da criança: “Qualquer que seja a disciplina professada às crianças do primeiro ano, cumpre que a lição seja feita de modo que o aluno seja levado a observar com inteligência o meio que o cerca, vá progressivamente adquirindo curiosidade de saber, requisito que constitui o supremo auxiliar do professor. São por de mais acessíveis os fins a que deseja os atingir com o ensino das diversas disciplinas nessa classe; faz-se mister, porém, encaminhá-lo de modo simples e agradável, sem fadiga, procurando exemplos concretos, usando de linguagem ao alcance da inteligência infantil, procurando deduzir a noção a ensinar de um fato real da vida prática, aplicando-a imediatamente a outros fatos, fazendo, por fim, com que as crianças descubram novas aplicações da noção adquirida, afim de que, verificada prontamente a sua utilidade, a mesma se torne sensível, palpável, indiscutível” (“O Ensino à Classe Elementar”, 1921, p. 322).



velho, e a dimensão cronológica e ascendente também puderam ser investigadas a partir de pesquisas concretizadas em outra coleção de documentos: os periódicos educacionais *A Escola Primária* e *A Educação*.

O primeiro conjunto de documentos se articula diretamente às orientações dos “Programas” de 1926. Acompanhando algumas das diretrizes traçadas pela Diretoria de Instrução, os três artigos foram publicados em *A Escola Primária*, em 1926 e 1927, e se caracterizam como sugestões de estratégias e dinâmicas a serem empreendidas em sala de aula junto às crianças. Perceba-se:

[1] “[...] mostrar que, como os vestuários se modificam com o correr do tempo o mesmo se dá com os outros nossos hábitos; as cidades se desenvolvem, coisas novas vão aparecendo para facilitar a vida e tudo muda, pois que vamos nos adaptando às novidades, isto é, vivendo de acordo com elas.

Nossa cidade tem ficado cada dia mais bonita, melhor para nela se morar.

Quando seus pais eram crianças, em poucos lugares havia bondes elétricos; quase todos eram puxados por burros, e as viagens eram mais vagarosas além do inconveniente de obrigar a um trabalho excessivo os pobres animais às vezes mal-tratados pelos homens que os conduziam, cocheiros, que os faziam caminhar a custa de chicotadas. Este meio de transportar gente e bagagens de um ponto a outro, ainda existe hoje em lugares mais afastados da cidade, mas tem desaparecido desde que o governo fez um trato com uma grande companhia - a Light. [...].

Não havia antigamente automóveis que só começaram a aparecer no Rio há uns vinte e poucos anos. [...].

[...] Como vêem, olhando para o passado, a vida tem sempre se tornado mais cômoda e isto nos traz uma dívida para com os que existiram antes de nós.

Ficaremos quites, mostrar-nos-emos agradecidos, trabalhando em benefício do futuro, procurando sempre melhorar a terra, o mundo e a nós mesmos, tornando-nos sempre mais cumpridores dos nossos deveres” (PADILHA, 1926, pp. 18-19).

[2] “[...] As construções eram antigas e mal cuidadas e o morro [do Castelo] era, em geral, mal habitado.

Pensou-se muitas vezes em demoli-lo pois achava-se que enfeava a cidade dificultando também de certo modo sua ventilação até que um prefeito mais arrojado começou seu arrasamento; a terra foi sendo aproveitada para aterro de uma parte da baía.

Quando terminar a demolição, uma grande área aparecerá onde provavelmente belas construções serão feitas para maior aformoseamento da nossa querida S. Sebastião do Rio de Janeiro” (PADILHA, 1927, p. 263).

[3] “Vocês todos gostam do carnaval e ficam muito contentes quando começam as primeiras batalhas de confete, que anunciam a aproximação da grande festa anual, que dura três dias.

Qualquer de vocês sabe muito do que consta esta folia: há o coro de automóveis, o jogo de serpentinas, de confete, muita gente a pé, que se junta nas ruas da cidade, principalmente na Avenida Rio Branco, jogando lança-perfume e participando da grande alegria, que reina, enquanto duram os festejos. [...].

Tudo isto vocês conhecem bem, mas, no que ainda, certamente, não pensaram é que o carnaval, como todas as festas populares, tem mudado muito de aspecto. [...].

[...] o que mais prazer causava aos carnavalescos daquele tempo era o entrudo. Sabem vocês o que era o entrudo? Imaginem que ia uma pessoa visitar um amigo e, ao chegar, era logo atirado dentro de uma tina cheia d'água; outras vezes passava pela rua e recebia sobre a cabeça uma bacia d'água entornada, sem falar nos chamados limões de cheiros, feitos de cera e cheios d'água perfumada, que eram atirados com alguma força sobre a pessoa para que rebentassem, encharcando-a com o seu conteúdo. [...].

Como vocês podem imaginar não eram pequenos os inconvenientes que resultavam do entrudo e não foram poucas as pessoas que morreram em consequência de moléstia adquirida por causa dele; por isso o governo tomou providências, proibindo-o terminantemente, sendo hoje, permitido, apenas, o lança-perfumes, de resultado menos perigoso” (SOARES FILHO, 1926, pp. 97-98).

De qualquer ângulo que se observem esses dizeres, voltam as considerações alusivas a que familiarizar a comunidade escolar com algumas representações de modernidade carioca significou privilegiar um jogo de luz e sombra sobre circunstâncias novas e velhas, enquadrando-o em uma escala progressiva. De antemão, cumpre reafirmar que esses três artigos remetem àquelas recomendações firmadas nos “Programas” de 1926 que deviam ser trabalhadas no ensino primário<sup>102</sup>, o que, em certo sentido, justifica a confluência de aspectos abordados aqui e lá.

Ao concentrar as atenções nos três documentos, o que instiga o interesse é a maneira particular com a qual as autoras construíram a exposição de suas idéias a partir das orientações da Diretoria Geral de Instrução. Operando em um nível estratégico, essas prescrições entrecortam circunstâncias cotidianas e entretecem

---

<sup>102</sup> Sobre a autora dos dois primeiros artigos, Celina Padilha, como foi afirmado, convém lembrar que se tratava de uma educadora que conquistou considerável prestígio na arena educacional carioca ao longo da década de 1920. Sobre a outra autora, infelizmente não encontrei informações.

acontecimentos da História da cidade de modo a aclarar o sentido sucessivo do tempo histórico<sup>103</sup> e a representação positiva de governo. Da mesma forma, introduzem uma dimensão valorativa e de expectativas à relação estabelecida entre passado, presente e futuro.

Assim sendo, vestuário, características da cidade, moradia, formas de brincar o carnaval foram tomados como exemplos edificantes de quão “atrasado” o meio social carioca esteve, quão “melhor” já se encontrava e quão “excelente” se tornaria. A sensação é de que, a partir da virada do século XIX para o XX, o “motor da História” fora ligado e os caminhos a serem trilhados, assim como o desenrolar dos acontecimentos, já se achavam estipulados. Cabia, portanto, aos habitantes se adequarem tanto às transformações ocorridas quanto àquelas que ainda estavam por ocorrer<sup>104</sup>.

A conseqüência dessa maneira particular de ensinar os alunos foi, todavia, o silenciamento de outras circunstâncias e acontecimentos que também estiveram envolvidos nesse, por assim dizer, percurso progressivo que se procurava empreender à História. Pela leitura, percebe-se que os acontecimentos e circunstâncias a que me refiro estão presentes, porém deixaram de ser explorados, quais sejam: aceleração do tempo social (bondes elétricos e automóveis), reconfiguração urbana (bota-abaixo de morros, circulação do ar, aformoseamento da cidade), questões habitacionais (aglomerações no centro), modificação nos modos, hábitos e tradições do meio social (batalha de confetes, coro de automóveis, jogo de serpentinas, lança-perfumes, proibição do entrudo).

---

<sup>103</sup> Preocupação, aliás, que já vinha caracterizando a administração Carneiro Leão antes mesmo da publicação dos “Programas” de 1926: “[...] nenhuma disciplina melhor do que a história poderia criar e solidificar [...] a consciência social. [...] se mostrarmos os fatos como realmente aconteceram, no seu desencadeamento coletivo, interpretarmos a influência e a atuação das correntes sociais das épocas para os vários acontecimentos, teremos o restabelecimento da verdade na dignificação [...]” (CARNEIRO LEÃO, 1923, pp. 491-92). A esse respeito, ver, principalmente: ZENTGRAF, 1994; PAULILO, 2007.

<sup>104</sup> Nessa direção, cumpre iluminar outro conjunto de orientações, que foi veiculado por *A Escola Primária*: “[...] Mostre como o Brasil era então: coberto de mato, sem caminhos, sem abrigos, habitado apenas por selvagens, e como sempre se foi depois povoando, pouco a pouco transformando; enumere os progressos que lhe trouxeram gradativamente [...] o desbravamento da terra, o comércio, a navegação, as estradas, as escolas, os hospitais, os caminhos de ferro, o bonde elétrico, a luz, o calçamento, os jardins, os automóveis, as belas avenidas de palácios suntuosos, os portos, todo o conforto atual obtido pela cooperação de muitos brasileiros de valor no trabalho fecundo do engrandecimento [...]” (“História e Geografia – indicações para o 2º ano”, 1921, p. 89).

Contudo, no caso de serem mais bem especificados pelas autoras, talvez introduzissem confusão no que tange às representações de modernidade construídas. Com efeito, adentrar os detalhes do que esteve envolvido nesses acontecimentos e circunstâncias realçaria os percalços, desvios e sinuosidades constantes naquilo que tentavam apresentar como um caminho linear e sucessivo. Dito de outro modo, significaria atentar para as discontinuidades, dissabores e rearranjos que também estiveram presentes na modernização carioca.

Afinal, pormenorizar o que foi necessário para que os bondes elétricos e veículos automotores pudessem circular figuraria um investimento interessado em trazer à baila, por exemplo, um número significativo de obras públicas de abertura, alargamento, expansão de avenidas e ruas que foi, não sugerido, mas imposto na capital. Tais circunstâncias concorreram para tumultuar a lógica urbana, ocasionando, por isso mesmo, alterações nas formas de interatividade sociais cotidianas.

Detalhar as conseqüências que a reconfiguração urbana trouxe para a população acarretaria discorrer sobre o aumento no número de desastres e atropelamentos ocasionados pela aceleração dos tempos sociais, a elevação dos preços dos aluguéis, fruto da especulação imobiliária das regiões centrais e zona sul, o deslocamento compulsório de parte dos habitantes para as zonas suburbanas, o rompimento de laços de solidariedade, hábitos e tradições.

No caso de uma especificação dos porquês das aglomerações no centro, necessariamente deveriam ser sublinhados os motivos que impulsionaram um grande número de pessoas a ocupar os morros e as incoerências de privilegiar a remodelação do traçado arquitetônico, desconsiderando quase por completo o bem-estar de uma enorme parcela populacional.

Finalmente, no que toca ao entrudo, se fosse promovida uma particularização das razões para investir em uma modificação nos modos e hábitos da população, impreterivelmente estaria envolvido tecer ponderações concernentes à tentativa de disciplinar as brincadeiras de carnaval, que até então se caracterizavam como uma manifestação que remetia muito mais ao estatuto do improvisado, do imponderável ou, mesmo, da subversão. Cabe lembrar aqui que as tinas, bisnagas, bacias d'água e "limões-de-cheiro" – artefatos feitos de cera que podiam conter tanto água suja, perfumaria barata ou vinagre quanto urina e outras impurezas – eram

arremessados aleatoriamente sobre os transeuntes, independentemente de estarem participando das festividades carnavalescas<sup>105</sup>.

Nessa medida, ao invés de tecer considerações que, de algum modo, tratassem de aprofundar essas circunstâncias intrínsecas à modernidade carioca, melhor lhes pareceu, em suas sugestões didáticas, eclipsá-las em favor de elogios à velocidade, ao fluxo, ao disciplinamento, à transformação. O artifício de enumerar tais circunstâncias e acontecimentos sem os detalhar terminava por reforçar as representações de modernidade pretendidas<sup>106</sup> (Cf. BAUMAN, 1999b, p. 293).

Mas que não se encarem os três artigos como casos isolados. E tampouco a elaboração dessas representações da modernidade carioca por parte das autoras como decorrência apenas de uma influência da Diretoria Geral de Instrução, posto que comentavam as diretrizes recomendadas pelos “Programas” de 1926. Antes, ao perscrutar os debates educacionais nos anos 1920, empregando também as páginas das revistas educacionais *A Escola Primária* e *A Educação*, percebe-se a insistência com que os pontos de vista veiculados ambicionavam familiarizar a comunidade

---

<sup>105</sup> Característico das brincadeiras de carnaval ao longo do século XIX, o entrudo não poderia escapar ao olhar atento de Machado de Assis sobre o cotidiano da cidade: “*Não pensem os rapazes de vinte e dois anos que o entrudo era alguma coisa semelhante às tentativas de ressurreição, empreendidas com bisnagas. Eram tinas d’água, postas na rua ou nos corredores, dentro das quais metiam à força um cidadão todo, — chapéu, dignidade e botas. Eram seringas de lata; eram limões de cera. Davam-se batalhas porfiadas de casa a casa, entre a rua e as janelas, não contando as bacias d’água despejadas à traição. [...] O limão de cera, que de longe podia escalarvar um olho, tinha um ofício mais próximo e inteiramente secreto. Servia a molhar o peito das moças; era esmigalhado nele pela mão do próprio namorado, maciamente, amorosamente, interminavelmente...*” (1997, v. 3, p. 570).

<sup>106</sup> Sob a perspectiva de converter o cotidiano dos alunos em temas que deveriam ser explicados em sala de aula, muitas foram as sugestões didáticas que circularam pelas páginas do periódico *A Escola Primária* ao longo da década de 1920. Em sua totalidade, tais orientações insistiam no sentido linear e ascendente do tempo histórico e na representação “positiva” de governo: “[...] *Calçamento: mostrar o que seja uma rua calçada e a vantagem do calçamento. [...] Antigamente as nossas ruas não eram calçadas. [...] O primeiro calçamento que tivemos foi feito com grande lajes. Depois vieram as pedras já menores, mas de formato irregular, grosseiro. Era o calçamento vulgarmente denominado a macacos. O povo chamou macacos aos blocos de pedra empregados nesse calçamento. [...] Veio depois o calçamento a paralelepípedos, que ainda hoje se usa muito. Suas vantagens em relação ao anterior. [...] Ao paralelepípedo seguiu-se o asfalto. Mostrar as vantagens: facilidade de limpeza; diminuição da poeira, desde que se lave frequentemente; superfície lisa, unida, que oferece conforto delicioso quando se vai de carro ou de automóvel. [...] o revestimento com asfalto é considerado ‘calçamento aperfeiçoado’. Iluminação: mostrar como é triste e incômoda a escuridão. Perigos de andar pelas ruas e estradas em trevas. A iluminação primitiva: os candeeiros de azeite, depois os de querosene. Depois o gás, obtido do carvão de pedra; o acetileno. Finalmente a luz elétrica. [...] a diferença entre o aspecto de então e o de hoje [...]. Mostre o professor como somos devedores às boas administrações, aos bons governos, de gratidão eterna pelos benefícios que nas mínimas coisas nos dão*” (“Educação do Homem e do Cidadão: principais serviços públicos da cidade”, 1923, pp. 260-62).

escolar com tais representações de modernidade. Para tanto, sob diferentes angulações, a recorrência à contraposição entre novo e velho e ao caráter linear e ascendente do tempo histórico constituíram-se como as linhas argumentativas privilegiadas.

Sobre esse aspecto específico, compartilhando da concepção de que, para fazer parte de um contexto discursivo, determinada exposição de idéias deve se encontrar “*no verdadeiro*” de sua época antes mesmo de ser enunciada (FOUCAULT, 1996, pp. 34-35)<sup>107</sup>, parece pertinente a afirmação de que essa “retórica consensual” sobre os papéis que caberia ao ensino primário desempenhar pode ser compreendida como indiciária do funcionamento do campo educacional do período (Cf. BOURDIEU, 2007, pp. 215-16)<sup>108</sup>. A própria semelhança das opiniões sobre a educação primária firmadas pelos diferentes enunciadores e colocadas em circulação pelos dois periódicos configurava-se como uma estratégia interessada em convencer o público-alvo (diretores, inspetores e professores) de que essas representações de modernidade eram as mais adequadas e, portanto, deveriam ser explicadas e desenvolvidas junto às crianças.

Para dimensionar aspectos dessa “retórica consensual”, é oportuno projetar as atenções para outros artigos do período. De início, vejamos um que, em 1925, foi veiculado pela revista *A Educação*:

“O amor à humanidade deve [...] ser inculcado no espírito da criança, de um modo experimental, aproveitando todas as oportunidades para lhe mostrar que ela, a sua família, a sua pátria, estão usufruindo hoje o resultado do esforço de homens de todas as nações, quer quanto aos meios terapêuticos com que defendem a sua saúde, aos veículos com que vencem as distâncias, aos instrumentos científicos com que fazem as suas investigações, às obras de arte com que deleitam a sua mente, aos preceitos religiosos com que exaltam o seu espírito. Em todos os campos

---

<sup>107</sup> A esse respeito, vale a remissão às palavras de Michel Foucault: “*Uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas [...]; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, ‘no verdadeiro’.* [...] [e] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (1996, pp. 34-35).

<sup>108</sup> Cabe esclarecer que as reflexões construídas por Pierre Bourdieu tiveram como foco a problematização do campo jurídico, em que a tentativa de alcançar um “efeito de universalização” por meio do emprego de artifícios de escrita e tempos verbais desponta como uma das principais características utilizada para criar o efeito consensual (2007, pp. 215-16). Contudo, não tenho como deixar de prestar os devidos créditos, posto que essas ponderações me auxiliaram a perspectivar os dois periódicos educacionais em função de diferentes olhares.

de atividade humana, traços se encontram da colaboração, intelectual, espiritual e prática, de homens de todas as raças e nações. Porque, pois não ensinar à criança que, por gratidão e como retribuição aos benefícios recebidos, deve amar a todos os homens, deve se aprestar a servir a toda a humanidade?” (SEIDL, 1925, p. 755).

Essas representações de modernidade carioca construídas por Raymundo P. Seidl tornam-se mais interessantes se, para além daquilo que foi pontuado no capítulo anterior sobre algumas das características desse periódico educacional, iluminarmos o título escolhido para fazê-las circular: “Pequena contribuição para um grande problema”. Como se observa, jogando com as palavras, o autor se dispôs a demonstrar como a construção e a solidificação de melhorias coletivas estavam articuladas à transformação de pequenas dimensões.

Acompanhando as idéias firmadas, investir para que as crianças compreendessem as características do período significava apontar para uma dívida em relação ao passado. Afinal, foram os esforços despendidos pelas gerações anteriores que facultaram as condições para que as novas pudessem usufruir das benesses contemporâneas, que, para o autor, não eram poucas e abarcavam “*todos os campos de atividade humana [...] intelectual, espiritual e prática*”.

Nessa linha de argumentação também se encontram componentes que remetem àquelas *representações* particulares a partir das quais se intentou familiarizar a comunidade escolar com o processo de modernização de finais do século XIX e primeiras décadas do XX. Novamente, a ênfase recaía sobre o contraponto entre novo e velho, assim como sobre o movimento cronológico e ascendente dos acontecimentos.

No bojo do empreendimento de lançar luzes sobre essa maneira específica de ensinar a modernidade carioca nas escolas primárias, não foram por caso, portanto, as alusões do autor a outras duas palavras-chave da época. Dialogando com o debate educacional que insistia cada vez mais em que as práticas e saberes escolares teriam de se voltar para as formas de aprendizagem dos alunos – de modo que os professores tanto incorporassem aspectos concernentes ao cotidiano social como elementos para a reflexão quanto investissem nas experimentações a serem concretizadas pelos educandos –, sublinhou o “*modo experimental*” que deveria predominar nas relações de ensino-aprendizagem.

Para que o “*modo experimental*” fosse incorporado às práticas e saberes escolares, “*todas as oportunidades*” de trabalhá-lo deveriam ser exploradas. E quais foram os exemplos empregados para explicitar essas oportunidades? Meios terapêuticos, meios de transporte, instrumentos científicos, obras de arte e preceitos religiosos.

Como se nota, nada ou muito pouco deveria escapar às atenções dos professores no que tange à tentativa de operacionalizar o “*modo experimental*” nos tempos e espaços escolares do ensino primário carioca. O convite era para que os aspectos do cotidiano da capital se convertessem em temas possíveis de ser explorados nas dinâmicas dos estabelecimentos de ensino.

Haveria mais, no entanto. Sobrepassava a essa iniciativa de despertar o interesse pelo cotidiano a preocupação de que a comunidade escolar atribuísse às transformações ocorridas no desenho urbano e nos modos e hábitos sociais uma conotação positiva. Nessa direção, fosse nas medidas médico-sanitárias, fosse na introdução e expansão da frota de veículos automotores, fosse no aperfeiçoamento das técnicas e estudos científicos, fosse nas manifestações artísticas ou fosse, ainda, na reflexão de mandamentos religiosos, professores e alunos perceberiam o hoje como um aperfeiçoamento do ontem. Por outras palavras, em função das “melhorias” e “avanços” apresentados pela *modernidade carioca*, o presente seria o “progresso” do passado.

Sustentar a propagação, no ensino primário, dessa concepção de que o presente seria uma “evolução” do passado concorria, em termos de estratégias prescritivas, para a introjeção de certo número de preceitos e responsabilidades por parte das crianças e dos adultos. O contato diário e freqüente com essas representações específicas da modernidade carioca – como um movimento cronológico e ascendente – faria com que percebessem a dimensão funcional do presente em relação ao futuro. Desse modo, as atitudes, opções e comportamentos aprendidos e lapidados nas escolas contribuiriam, de alguma maneira, para a prosperidade do amanhã. A esse respeito, cumpre sublinhar mais dois e, por ora, os últimos, artigos que foram publicados no periódico *A Escola Primária*:

[1] “Até bem pouco, era o ensino ministrado sem que se cogitasse qual o interesse que poderia despertar no espírito da criança, e, principalmente,



qual a utilidade prática que dele lhe adviria. [...].

Hoje, porém, o mestre moderno, aquele que se dedica, realmente, aos pequeninos entregues à sua guarda, sabe que o ensino só será vantajoso, se todas as matérias forem associadas, se gravitarem em torno dos interesses reais da criança e se a prepararem, de fato, para o futuro, para a vida que a espera [...].

E, sem saltos, sem interrupções tratar-se-á de história, geografia, ciências, linguagem, matemática, fazendo-se todo o estudo associado, ligado, em círculos concêntricos, que se desdobram com o desenvolvimento mental da criança, visando apenas um determinado objetivo: o interesse atual da criança e a sua utilidade para o homem futuro. [...]” (s. autor, 1928, pp. 189-90).

[2] “Fatos, fenômenos e princípios já não serão propriamente ensinados na acepção clássica do termo; a criança é que os irá encontrar, conhecer ou descobrir por seu esforço próprio. [...]. Educar-se-á na escola observando e experimentando, servindo-se dos seus sentidos, como instrumentos de verificação e de certeza. E se educará, não para um destino imaginário, não para um meio artificial, fantasiado pelo educador, e sim para o próprio meio social em que exerce sua atividade [...].

A escola será tipo único, será uniforme, respeitará no indivíduo as suas características humanas e o vinculará, por uma educação apropriada, aos interesses nacionais. Adaptar-se-á à realidade social, fará corpo com ela” (FROTA PESSOA<sup>109</sup>, 1929, p. 243 e p. 249).

As duas passagens sistematizam as considerações que foram sendo exploradas acerca do desígnio, intentado na cidade do Rio de Janeiro no decurso dos anos 1920, de familiarizar a comunidade escolar com as transformações ocorridas a partir de finais do XIX e primeiras décadas do XX.

De início, retomam aquelas representações específicas de modernidade enfatizadas nas prescrições educativas do ensino primário. Em seguida, concentram-se de propósito na importância de fazer com que outros projetos e centros de interesse sejam agrupados às práticas e saberes escolares, de tal modo que o processo educativo incorpore, por meio de experiências, as descobertas e curiosidades das crianças.

---

<sup>109</sup> Cabe destacar que José Getúlio da Frota Pessoa exerceu o cargo de Secretário-Geral durante a administração Carneiro Leão e de Subdiretor Administrativo da Instrução durante a administração Fernando de Azevedo (FÁVERO & BRITTO, 2002, p. 624). Nesse sentido, a sua posição não pode ser desconsiderada quando da análise dessas idéias que, via de regra, confluem para uma direção muito próxima daquilo que era defendido pelo próprio Azevedo.

No entanto, mesmo nessa possível preocupação de Frota Pessoa em “adequar” o seu discurso, pode-se indiciar a forma como algumas representações específicas foram postas em circulação pela Diretoria Geral de Instrução Pública no período.

Mas, fundamentalmente, os dois artigos entrelaçam a essas considerações um olhar prospectivo em relação aos alunos. Desta feita, atentar para essa fase de formação das crianças aludiria a um movimento que se interessava em cultivar o germe da futura cidadania carioca<sup>110</sup>. Assim sendo, investir no presente era prevenir o futuro. Dito de outra forma, os cuidados e atenções despendidos com as crianças de hoje contribuiriam para a prosperidade do amanhã, quando elas se tornariam adultas.

Sob essa perspectiva, as questões concernentes à ênfase nas representações da modernidade carioca desenhadas a partir do contraponto entre velho e novo e de uma escala cronológica ascendente, ao empenho para que diversos elementos do cotidiano social fossem incorporados aos métodos e saberes escolares, à necessidade de fazer com que os alunos se tornassem pequenos experimentadores adquirem um significado diferente. Já não se trata de estratégias prescritas com o objetivo de produzir interferências nos períodos, momentos e circunstâncias em que as crianças estivessem sob o olhar atento da “*maquinaria escolar*” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992). Antes, conceber os espaços e tempos escolares como elementos indispensáveis para a prevenção do futuro – sob a lógica de que as crianças de hoje, irrevogavelmente, tornar-se-iam os adultos de amanhã – apontava para uma preocupação de que os ensinamentos aprendidos continuassem a ser refletidos em espaços e tempos outros que não os da escola<sup>111</sup>.

Nesse sentido, não são de se estranhar as alusões do primeiro artigo ao “*interesse atual da criança e a sua utilidade para o homem futuro*” e do segundo à preocupação de se educar “*não para um destino imaginário, não para um meio artificial, fantasiado pelo educador, e sim para o próprio meio social em que exerce sua atividade*”. Tratava-se de insistir na inculcação de certas coordenadas para entender a modernidade carioca e, simultaneamente, investir para que as crianças pudessem refletir, perceber e apreender – nas relações cotidianas mesmas –

---

<sup>110</sup> Sobre esse particular, vale acompanhar uma outra opinião que circulou no periódico *A Educação*: “[...] no afã de querer extinguir o analfabetismo, nós vamos esquecendo do conceito moderno da escola primária, consagrado hoje universalmente. Por toda a parte, onde a civilização entrou, já não constitui principal preocupação da escola ensinar a ler, escrever e contar, ministrar noções de geografia e história, fornecer rudimentos de ciências aplicáveis aos usos da vida; tudo isso para ela é secundário e serve tão somente de meio para chegar ao seu verdadeiro fim, que é educar, desenvolver certas qualidades do caráter, formar o homem para a sociedade e o cidadão para a democracia” (AZEVEDO SODRÉ, “A União e o Ensino Primário”, 1923, p. 371).

<sup>111</sup> Essa questão será retomada mais adiante, no Capítulo III.

circunstâncias e momentos passíveis de serem relacionados com aquilo que lhes era ensinado nas escolas. Para que isso ocorresse, foram necessárias a construção e a circulação de outras representações de educação primária no período, que de algum modo pormenorizassem, facultassem e justificassem as transfigurações intentadas dos hábitos, tradições e comportamentos. Engendradas em meio àquelas maneiras específicas de familiarizar a comunidade escolar com a modernidade carioca, tais representações trouxeram à lume algumas características que serão problematizadas no próximo tópico.

## **2. “A modernidade nossa de cada dia” e a vigilância sobre a comunidade escolar**

O trocadilho do título remonta àquela chave de entrada à modernidade que, em lugar de compreendê-la como um período no calendário e/ou uma instância contraposta ao arcaísmo, procura perscrutá-la como uma *atitude*. No caso da capital, tal posicionamento analítico implica aproximar-se dos anos 1920 a partir de um olhar atento às investidas que almejavam modificar os hábitos, tradições e comportamentos da população.

Sendo assim, neste momento a análise se deterá sobre algo que se encontrava na ordem do trabalho ininterrupto e sem a perspectiva de alcançar um final, posto devesse ser exercido e lembrado a cada instante, em contextos diferentes, em circunstâncias variadas. Por outras palavras, as atenções estarão voltadas para a “modernidade de cada dia”, um conjunto de tarefas que os indivíduos teriam de realizar por si próprios, *sujeitando-se* às necessidades e exigências sociais da *paisagem urbana carioca*.

Como foi visto, para a consubstanciação do anseio de reforçar a escola primária como instituição fundamental para a (re)construção e organização do ambiente urbano, desenhou-se um movimento interessado em enfatizar algumas representações específicas da modernidade carioca em relação às práticas e saberes escolares. Com grande intensidade, destacaram-se os aspectos relacionados à familiarização pretendida da comunidade escolar com o contraponto entre novo e velho, bem como com a escala cronológica e ascendente das transformações ocorridas entre finais do século XIX e primeiras décadas do XX.

Para além dessa tentativa de familiarização, houve mais. No limite, o investimento na educação primária enquanto uma modalidade particular de intervenção social capaz de conformar uma atitude moderna na população figurou um esforço de, por assim dizer, “*pedagogiza[r] as relações sociais*”, ou seja, reforçar na cidade um “*modo de socialização, o modo escolar de socialização*” (VINCENT & LAHIRE & THIN, 2001, p. 11 e p. 38).

Como possível alternativa para as urgentes necessidades de organização e disciplinarização da ocupação e circulação do confuso cotidiano da capital, a aposta recaiu sobre a expansão das áreas de atuação da *forma escolar* (Idem). 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 da cidade (FARIA FILHO, 1998, p. 147). Era algo, portanto, que remetia a um esforço de “*inserir a escola no mundo urbano [e enfatizar] a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes*” (Idem, p. 145). Nesse caminhar, as preocupações escolares almejavam educar as crianças e, por vezes, principalmente, pulverizar esses preceitos educativos entre as famílias, comunidades e conhecidos (Cf. MAGALDI, 2007, p. 175). A educação das crianças funcionaria como estratégia 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.

Por preceitos educativos deve-se, então, entender um conjunto de saberes e práticas trabalhado no ensino primário, que, de algum modo, produziria interferências nos pensamentos, condutas e hábitos. Dessa forma, para que fosse viável a tentativa de disseminá-los entre os cariocas, era necessário que se encontrassem incorporados na mente, no corpo, na fala, nos gestos da comunidade escolar, de tal maneira que o próprio modo de agir, falar e se comportar dessas crianças e desses adultos os distinguissem dos demais integrantes da sociedade.

Nesse quadro, de início, era preciso nos espaços e tempos intramuros escolares fiscalizar, disciplinar e punir os procedimentos, condutas e circunstâncias que, porventura, destoassem dos preceitos educativos enfatizados. Tratava-se, no fundo, de ampliar os mecanismos de vigilância sobre os adultos e as crianças da comunidade escolar, de maneira que não se desvirtuassem. Essa estratégia foi, ao longo da década de 1920, amplamente empregada pela Diretoria Geral de Instrução

Pública, estendendo-se, por exemplo, às preocupações higiênicas e de infra-estrutura dos prédios escolares e arredores, como se pode acompanhar por algumas das mensagens encaminhadas no período:

[1] “Sr. Diretor Geral de Obras e Viação

Peço providencieis, com a possível urgência, para que na 10ª escola mista do 5º Distrito, que funciona em próprio municipal, sejam sanados os seguintes inconvenientes:

Privadas com abastecimento d’água insuficiente, por abandono absoluto das caixas de descarga;

Bicas funcionando mal, caixa vazando o seu excesso e tanque de bica;

Latrinas péssimas, em cubículo contíguo ao cômodo da servente, devendo ser a mesma latrina substituída e mudada para local mais próprio. [...].

Tratando-se de medidas que entendem não só com a higiene escolar, mas até mesmo com a ordem e disciplina, espero que procureis atender, no menor tempo possível, a este meu ofício” (O Diretor Geral, 30 de julho de 1920<sup>112</sup>); (AGCRJ); código 34-3-15.

[2] “Sr. Dr. Diretor Geral de Obras e Viação

Rogo providencieis para apressar, quanto possível, as obras que se estão fazendo no terreno municipal contíguo à Escola Rodrigues Alves, à rua do Catete. Essa escola esteve fechada por motivo de férias, porém, precisa reabrir as aulas, o que não será possível, antes que terminem as obras que se estão fazendo no aludido terreno, porquanto os operários ficarão em promiscuidade com os alunos, com prejuízo da disciplina” (O Diretor Geral, 12 de março de 1921<sup>113</sup>); (AGCRJ); código: 34-3-22.

[3] “Sr. Inspetor Geral de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro

À rua Teixeira de Azevedo nº 79, funciona a 1ª escola mista do 12º Distrito. A respectiva professora e o médico escolar do Distrito reclamam contra a falta d’água no aludido prédio, que impossibilita o serviço de asseio da escola e prejudica a disciplina pela reclamação dos alunos, sedentos, em uma época de calor intenso, como a que atravessamos. Peço-vos, pois, providências no sentido de ser, com urgência, removido esse inconveniente” (O Diretor Geral, 11 de abril de 1925<sup>114</sup>); (AGCRJ); código: 35-1-1.

[4] “Snr. Diretor Geral de Obras

Rogo-vos providências urgentes, afim de que seja consertada a instalação elétrica de campainhas do P. M. em que funciona a Escola Benjamin Constant, as quais se acham completamente inutilizadas em conseqüência das obras ali efetuadas, trazendo isso grandes inconvenientes à boa disciplina da referida escola” (O Diretor Geral, 05 de março de 1926<sup>115</sup>); (AGCRJ); código: 35-1-5.

---

<sup>112</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

<sup>113</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

<sup>114</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

<sup>115</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

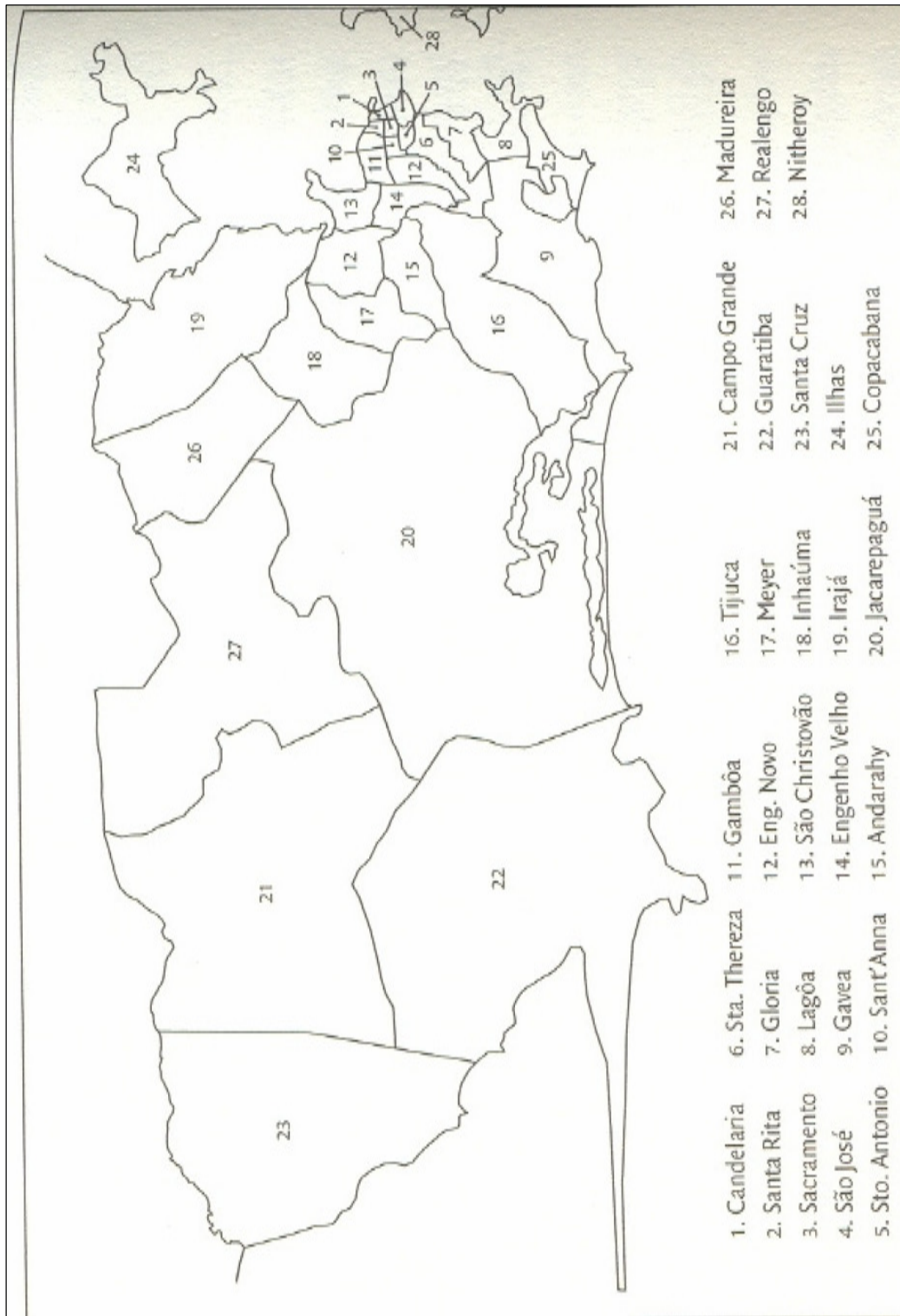


FOTO 8: Planta dos Distritos do Rio de Janeiro – DF, 1928  
(apud PAULILO, 2007, p. 184)

Os quatro documentos, selecionados dentre os muitos presentes na pasta “Copiador de Ofícios”, devem ser enquadrados como componentes de um expediente burocrático da Diretoria de Instrução. Dessa maneira, mesmo que algumas dessas solicitações não tenham sido concretizadas, a menção, o envio e arquivamento das mesmas tornam pertinente a ponderação de que os assuntos abordados podem ser perspectivados como indiciários de circunstâncias que se encontravam presentes na agenda de preocupações desse órgão administrativo.

Desta feita, acompanhar as mensagens, circulares e requerimentos enviados durante a década de 1920 significou, sobretudo, perceber como a Diretoria de Instrução foi-se fortalecendo como uma instituição que passava a apresentar possibilidades, cobrar medidas e solicitar procedimentos junto a outras e várias instâncias de poder. Tais iniciativas, via de regra, sinalizavam uma estratégia de intensificação do controle e da vigilância sobre a comunidade escolar, almejando equacionar aquelas ocasiões que, possivelmente, pudessem se constituir como empecilhos para o desenvolvimento das atividades escolares.

Sobre esse aspecto específico, ao retornar às quatro mensagens transcritas, conquanto na primeira a ênfase esteja na infra-estrutura hidráulica e na rede de esgoto; na segunda, nos problemas que uma obra no terreno vizinho ao estabelecimento de ensino poderia ocasionar para o retorno das aulas; na terceira, na normalização do fornecimento de água; e, finalmente, na quarta, na regularização do funcionamento da instalação elétrica, chama a atenção que todas aludem a um denominador comum. Como justificativa para as medidas solicitadas, relacionam a variedade de problemas aos aspectos concernentes à *disciplina* intramuros dos estabelecimentos de ensino.

Como se acompanha pela leitura, referir a salubridade que se encontrava comprometida por conta da ineficiência da infra-estrutura predial ou por obras nos arredores significava, também, destacar as interferências dessas situações na organização e no ordenamento das circunstâncias educacionais. Nesse sentido, percebe-se como, no período, as preocupações disciplinares passaram, de maneira cada vez mais freqüente, a atravessar os tempos e espaços escolares.

Dito de outra forma, os próprios momentos de asseio, de beber água, de uso de banheiros e seus acessórios, de toques de campanha de entrada, intervalo e

saída da escola tornavam-se oportunidades para despertar, incutir e reforçar os preceitos educativos. Trata-se de algo próximo, portanto, ao que Augustín Escolano chamou de “*sentido educador da arquitetura*” (1998, p. 47). A organização dos espaços, a disposição dos corpos, os cuidados com a higiene, as maneiras como se devia circular, os modos “*como se olha[va] ou como se é[era] olhado*” passavam a ser valorizados como ocasiões que poderiam produzir, mesmo indiretamente, efeitos educativos na comunidade escolar (Cf. FOUCAULT, 2006, p. 127).

Contudo, para que isso se tornasse possível, era necessária, num primeiro momento, a ampliação dos mecanismos de vigilância entre adultos e crianças, posto se precisasse difundir nos espaços e tempos escolares a certeza da observação e fiscalização constantes. Para tanto, não foram poucos os encaminhamentos privilegiados pela Diretoria de Instrução, já que as afrontas, tentações, abalos à tranquilidade, convites à dispersão eram muitos.

Senão assim, percebam-se algumas dessas situações: impropérios dirigidos aos/às alunos/as e professores/as por adultos e crianças nas grades e portões da instituição<sup>116</sup>; jogatinas realizadas nas proximidades das escolas<sup>117</sup>; sujeito armado

---

<sup>116</sup> [1] “*Exmo. Sr. Dr. Delegado do 14º Distrito Policial Solicito vossas providências para que seja com solicitude vigiado o prédio da praça 11 de Junho, onde funcionam as escolas Benjamin Constant e Bernardo de Vasconcellos, freqüentadas por cerca de 2.000 crianças, a maior parte do sexo feminino, em cujas imediações permanecem garotos e indivíduos desocupados e de má educação que, do gradil que fecha o terreno do edifício, proferem palavras de baixo calão e obscenas, que são ouvidas pelas professoras e alunos das classes [...].*” (O Diretor Geral, 09 de outubro de 1920); (AGCRJ); código: 34-3-15.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

[2] “*Sr. Dr. Desembargador Chefe de Polícia do Distrito Federal*

*Solicito vossas enérgicas providências no sentido de cessar a permanência de homens e crianças defronte ao prédio onde funciona a Escola Olavo Bilac, à rua S. Luiz 38, que, com ditos imorais e apedrejamento nas janelas e salas de aulas, perturbam a marcha do serviço e causam temor às crianças e docentes que a freqüentam.*” (O Diretor Geral, 05 de abril de 1922); (AGCRJ); código: 34-4-2.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

<sup>117</sup> “*Exmo. Sr. Desembargador Chefe de Polícia do Distrito Federal*

*A Inspeção Escolar do 1º Distrito acaba de oficiar-me, reclamando contra a aglomeração de indivíduos desocupados, junto aos prédios das ruas Marciana nº 38 (Botafogo) e 28 de Agosto nº 64 (Ipanema). Esses indivíduos, além de fazerem grande algazarra perturbadora do trabalho escolar, permanecem jogando nesses lugares durante todo o tempo destinado ao expediente das escolas, usando de palavras indecorosas que são ouvidas nas salas de aulas.*

*Rogo, por isso a V. Ex. sejam dadas providências policiais para que cesse essa prática.*” (O Diretor Geral, 20 abril de 1922); (AGCRJ); código: 34-4-2.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva



à porta do estabelecimento<sup>118</sup>; algazarra efetivadas dentro e/ou nas localidades circunvizinhas aos prédios escolares<sup>119</sup>; existência de animais nos arredores dos edifícios<sup>120</sup>.

É forçoso reconhecer que acontecimentos desse porte concorriam para a modificação das formas de interatividade no cotidiano dos diferentes estabelecimentos, entravando, assim, o desenvolvimento das atividades educativas. Tal situação justificaria o tom de indignação e a exigência de providências, presentes em todas as mensagens.

Nesse quadro, por essas ocorrências e mais um grande número de outras que foram mencionadas pela Diretoria de Instrução no período, percebe-se que “proteger” a comunidade escolar (alunos e docentes) das interferências externas, de modo a preservar os preceitos educativos trabalhados nos espaços e tempos

---

<sup>118</sup> “Sr. Marechal Chefe de Polícia do Distrito Federal

*Levo ao conhecimento de V. Exa. que a boa marcha do ensino da 1ª escola mista do 22º Distrito, sita à Estrada da Penha nº 1373, em Olaria, tem sido várias vezes perturbada por um indivíduo que, em termos indecorosos, se dirige às alunas, conservando-se, além disso, armado junto ao portão conforme afirmaram várias crianças e, posteriormente, vários transeuntes.*

*Diante da gravidade do exposto, solicito de V. Ex. as providências necessárias que o fato urgentemente requer.”* (O Diretor Geral, 16 de novembro de 1925); (AGCRJ); n.º 35-1-4.

Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

<sup>119</sup> “Sr. Dr. Chefe de Polícia do Distrito Federal

*Conforme comunicação do Sr. Inspetor Escolar do 4º Distrito, a Escola ‘Visconde de Itaboraí’, que funciona no prédio nº 166 da Rua da América, foi, recentemente e pela segunda vez, invadida por um bando de cerca de trinta menores desocupados. Em grande algazarra, penetraram em uma sala de aula, dirigindo ditos ofensivos aos alunos. Diante, porém, da enérgica intervenção da Diretora da escola, retiraram-se, refugiando-se em uma casa abandonada situada na mesma rua. Cientificada do ocorrido a Delegacia do 8º Distrito, logo compareceram policiais que ainda efetuaram a prisão de três menores.*

*Solicito, pois, as vossas providências no sentido de ser destacado um policial para guardar a aludida Escola, afim de que não se reproduza tão lamentável fato.”* (O Diretor Geral, 16 de novembro de 1927); (AGCRJ); código: 35-1-8.

Diretor Geral da Instrução Pública: Fernando de Azevedo

<sup>120</sup> [1] “Snr. Diretor dos Serviços Sanitários Terrestres do Departamento Nacional de Saúde Pública

*Existindo ao lado do prédio onde está instalada a 1ª escola elementar do 16º Distrito, na Estação de Oswaldo Cruz, uma olaria cujo proprietário possui algumas vacas e sendo isso prejudicial aos alunos que freqüentam a referida escola, peço-vos, [...] que intimei o seu proprietário a retirá-las.”* (O Diretor Geral, 27 de fevereiro de 1924); (AGCRJ); código: 34-4-9.

Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

[2] “Sr. Diretor do Departamento de Saúde Pública.

*Peço-vos digneis de providenciar, de ordem do Sr. Prefeito, no sentido de ser feita uma vistoria nas proximidades do local onde funciona uma escola pública municipal [...] em virtude de se encontrar, no mesmo local, um chiqueiro em más condições higiênicas, de que resultará, necessariamente, sejam suspensas as aulas da referida escola. [...]”* (O Diretor Geral, 28 de março de 1928); (AGCRJ); código: 35-3-14.

Diretor Geral da Instrução Pública: Fernando de Azevedo.

intramuros, não foi uma tarefa fácil. Em termos estratégicos, fundamentava a tentativa de expansão dos mecanismos de vigilância sobre as crianças e adultos escolares.

Sobre as crianças e os adultos da comunidade escolar, convém reforçar. Afinal, tomando em consideração a lógica de despertar e incutir preceitos educativos, primeiramente, nos espaços e tempos escolares, tanto os alunos (crianças) quanto os professores, inspetores, diretores, serventes, enfermeiras etc. (adultos) deveriam estar sob observação e fiscalização constantes. Desse modo, os encarregados mesmos por educar e disciplinar as crianças eram, também, controlados (Cf. FOUCAULT, 2005, p. 148).

Enfatizar que as preocupações de disciplinarização da Diretoria de Instrução não se restringiam aos alunos aponta para um movimento interessado em aclarar que os próprios professores, inspetores, diretores etc., caso não fossem controlados, talvez se afastassem dos preceitos educativos concebidos como ideais para a capital.

Para discorrer sobre esse afastamento dos preceitos educativos por parte dos adultos, torna-se operatória a apropriação da “*expressividade do tumulto*”, sublinhada por Jesús Martín-Barbero (2001, p. 278)<sup>121</sup>. Segundo o autor, tal categoria auxilia a compreender as possíveis ações espontâneas, casuais e inesperadas, como “*gargalhada e descontração, assovios e ruídos obscenos, grosserias*” (Idem), que a população emprega para dar vazão às rebeldias e descontentamentos em seu cotidiano.

Retornar às situações frisadas nas mensagens (gritos, palavrões, algazaras) acompanhado, também, por aquilo que de instigante carrega a categoria de “*expressividade do tumulto*” significa compartilhar da concepção de que aqueles que protagonizaram tais acontecimentos “*não pretendia[m] vencer, não podia[m] ganhar nada. Era somente um grito, uma convulsão [...], uma vertigem [...] e indignação*”

---

<sup>121</sup> Em seu livro, Martín-Barbero se interessa em problematizar a insuficiência de pensar as relações culturais a partir de abordagens centradas em pares de oposição: “dominante e dominado”, “cultura erudita e cultura popular”, “elite e populacho” etc. No lugar disso, defende que as análises devam se deter sobre as tramas e os entrelaçamentos, os meios e as mediações que, cotidianamente, são costurados por diferentes agrupamentos populacionais. Nesse quadro, aborda a categoria de “*expressividade do tumulto*” quando de suas alusões às “*carpas’ e aos salões de baile [como] espaços para a instalação de uma outra dimensão do popular*” no que tange à História da sociedade mexicana (2001, p. 278).

(SEVCENKO, 1984, p. 68)<sup>122</sup>. Isso possibilita pensar que a impregnação dos estabelecimentos de ensino primário pelos espaços urbanos no decurso dos anos 1920 concorreu para que estivessem em contato mais freqüente com os dissabores e desarranjos cotidianos. Dentre esses, as manifestações daquelas pessoas que passaram a vislumbrar as edificações escolares, os diretores, os docentes e os alunos como possíveis alvos contra os quais poderiam direcionar seu descontentamento.

Nessa perspectiva, a rotina de surpresas e eventualidades das situações mencionadas, por suas próprias características de instaurarem o inusitado, talvez abrissem brechas para comportamentos inadequados, reações inoportunas, palavras inapropriadas, ações intempestivas protagonizadas pelo corpo docente e demais funcionários das escolas. Nesse sentido, as respostas à “expressividade do tumulto” poderiam propiciar reprimendas exageradas, atitudes deseducadas, medidas incoerentes por parte dos adultos responsáveis por enfatizar os preceitos educativos nos estabelecimentos de ensino. Tudo isso na frente das crianças, que, via de regra, deviam encarar os seus educadores como exemplos edificantes e práticos daqueles preceitos educativos estudados<sup>123</sup>.

Por essas ponderações, depreende-se que não foi sem razão o fortalecimento e a ampliação dos mecanismos de vigilância no período. Ao se atentar para as mensagens da Diretoria de Instrução, nota-se uma fiscalização constante e um controle intenso daquelas circunstâncias que poderiam facultar a emersão de comportamentos e condutas outros que não os ansiados em relação às práticas e saberes escolares.

Mas, não se compreenda que esse investimento estratégico foi capaz de, para permanecer no mesmo jogo de palavras, “silenciar” a expressividade do tumulto. Nesse particular, conquanto o foco deste estudo sejam as prescrições disciplinares, estão em consideração as “*tecnologias mudas [que] determinam ou curto-circuitam as*

---

<sup>122</sup> Cumpre pontuar que Nicolau Sevcenko não emprega em sua análise o termo “expressividade do tumulto”. Contudo, suas reflexões sobre a Revolta da Vacina, que explodiu na cidade no ano de 1904 por conta, principalmente, da lei que tornou obrigatória a vacinação e revacinação contra a varíola, se aproximam bastante dessa categoria cunhada por Jesús Martín-Barbero.

<sup>123</sup> A respeito de os educadores se tornarem exemplos edificantes para os seus alunos nos espaços e tempos escolares, são interessantes as seguintes concepções de Fernando de Azevedo: “[...] *o professor que, dando a sua lição, julgou concluída a sua tarefa, não é digno da profissão que exerce, no interesse público. A ele é que cabe contribuir para a educação moral e cívica, pelo exemplo constante e pelas oportunidades que lhe dá o ensino a seu cargo*” (AZEVEDO, 1958, p. 78).

*encenações institucionais*” (DE CERTEAU, 1990, p. 41). Ou seja, as artimanhas e (re)arranjos que, no mais das vezes de modo inconsciente, são colocados em cena no teatro cotidiano pelos sujeitos sociais.

Indícios de que tais *invenções cotidianas* continuaram encontrando o seu *não-lugar* no decurso dos anos 1920 podem, inclusive, ser perscrutados nas próprias mensagens da pasta “Copiador de Ofícios”. Tanto assim que as solicitações e cobranças para o acirramento da fiscalização e controle daquelas ocorrências que, de alguma maneira, desviavam-se das concepções educacionais apregoadas pela Diretoria de Instrução foram redigidas e enviadas durante todo o período. Isso permite pensar que as “expressões do tumulto” permaneceram sendo concretizadas. Para dimensionar tais afirmações, acredito que seja interessante escrutinar uma outra imagem produzida pelo fotógrafo Augusto Malta.



FOTO 9: Escola Nilo Peçanha (30/10/1923)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

Como se nota, a fotografia é de um evento escolar que ocorreu em uma área aberta do estabelecimento de ensino. Embora não se tenha maiores informações acerca do que esteve envolvido no acontecimento, a disposição das crianças, o arranjo

do espaço (com destaque para a organização dos assentos), os olhares direcionados para a câmera não deixam dúvidas de que o ambiente foi cuidadosamente preparado para ser registrado.

Os motivos que impulsionaram, ao longo da década de 1920, a realização e o registro de espetáculos educacionais como esse serão o tema do próximo capítulo. Por ora, interessa problematizar essa construção imagética em função daquilo que se encontra, em sentido literal, *à margem da cena principal* – aquelas crianças que, sob diferentes perspectivas, contrastam com o conjunto das outras que estão localizadas na parte central da imagem: os meninos em cima do muro (à esquerda), dependurados na árvore e nas grades.

Parece pertinente a afirmação de que o contraste desses meninos à margem da cena principal com as outras crianças pode ser percebido sob perspectivas diversas porque, se bem se atentar, eles são os únicos que não estão uniformemente trajados de branco<sup>124</sup>, tampouco estão sentados junto às demais crianças, e menos ainda ocupam posições “adequadas”.

Infelizmente, não consegui descobrir nenhuma referência sobre eles. Ainda assim, um aspecto se caracteriza como de difícil contestação: sua presença na fotografia não se deu por acaso. Por mais “tentadora” que seja essa leitura, não se pode encará-los como figuras que, de modo sorrateiro e inesperado, penetraram no momento da composição da fotografia. Afinal, fosse esse o caso, dentre os outros cuidados mobilizados para a organização do ambiente, retirá-los do cenário consistiria, somente, em mais um.

Por outro lado, alguns desses meninos estão olhando diretamente para a câmera. Assim, cumpre reafirmar, se existisse a intenção de não retratá-los é de se presumir que um fotógrafo de vasta experiência como Augusto Malta<sup>125</sup> interromperia suas atividades, aguardando que se tomassem providências para removê-los, antes da consumação do registro.

Para explicitar, então, a forma como se deve focar a sua presença à

---

<sup>124</sup> Pelo contrário, os quatro meninos sentados em cima do muro à esquerda estão descalços e com as camisas desabotoadas.

<sup>125</sup> Como foi frisado no capítulo anterior, Augusto Malta foi contratado como fotógrafo oficial da Prefeitura em 1903, permanecendo no cargo até o ano de 1936. Sendo assim, na data em que foi confeccionado esse registro da escola “Nilo Peçanha” (30/10/1923), considerando apenas o período de trabalho nesse cargo, Malta contava com vinte anos de experiência profissional.

margem da cena principal, torna-se interessante acompanhar as ponderações de Ricardo de Hollanda sobre a atividade profissional de Malta: “*Ainda que vinculado a uma prática documental [...] este fotógrafo subia morros e favelas, focalizando caminhos estreitos e conjuntos musicais. Imagens que demonstram o seu interesse pelo humano*” (2003, p. 143). Daí a sua predisposição em retratar, também, “*negros ex-escravos, velinhos asilados, crianças, homens, mulheres dos diversos segmentos da sociedade carioca, prostitutas, operários e comerciantes, entre outros*” (Idem).

Ressaltar esse “interesse pelo humano” que se constituía como uma das marcas de sua atuação profissional e a questão de por suas lentes desfilarem personagens de “diversos segmentos da sociedade carioca” implica reconhecer que a presença desses meninos em cima do muro, dependurados nas grades e na árvore foi propositadamente registrada por Augusto Malta. Talvez a pretensão de acentuar as diferenças estampadas nas vestimentas, nos gestos e nos corpos desse grupo em relação àquele outro, composto pela maioria das crianças uniformizadas; ou a tentativa de valorar positivamente as benesses advindas da intervenção escolar no universo pueril; quem sabe o objetivo de sublinhar as peraltices e brincadeiras dos meninos à margem; ou mesmo, talvez, a junção desses fatores tenha contribuído para que Malta empregasse essa angulação para a construção dessa imagem.

Com efeito, é impossível saber o que, efetivamente, fez com que o fotógrafo incluísse esses meninos à margem na cena. É necessário que se diga o mesmo em relação aos motivos que funcionaram como estímulos para que escalassem os muros, grades e árvore da escola “Nilo Peçanha”: movidos pela curiosidade, teriam sido atraídos pela movimentação que lá acontecia? Ou as brincadeiras desse tipo, nesse local, eram contumazes em seu cotidiano? Essas indagações permanecem sem respostas.

O que se pode assinalar é que não protestavam contra algo; não exigiam nada; não almejavam ganhar coisa nenhuma. Apenas estavam lá, ocupando os seus não-lugares. Nesse caso específico, esses meninos à margem da cena principal indiciam circunstâncias que remetem à “expressividade do tumulto”. Ou seja, mesmo sem fazer alarde, sua presença conflui para o sentido de se pensar que, por mais que se tenha investido no controle e na vigília, nem tudo transcorria da maneira idealizada

pela Diretoria de Instrução. Afinal, fossem estudantes de outras escolas (ou não)<sup>126</sup>, esses meninos se achavam descalços e ocupando posições “inadequadas” frente àquilo que se pretendia divulgar com o registro da cena. Rumavam, portanto, na direção oposta daquilo que era insistentemente apregoado pelas prescrições educativas do período.

No entanto, indicar a permanência dessas circunstâncias que aludem à “expressividade do tumulto” não inviabiliza o enfoque deste estudo nos procedimentos prescritivos que, diante das necessidades e exigências do período em organizar o ambiente urbano, foram empreendidos pela Diretoria de Instrução. Pelo contrário, o fortalece. Afinal, mergulhando no caráter de complementaridade das ações estratégicas com os elementos da ordem do imprevisto, a existência de momentos inesperados, como esse na escola “Nilo Peçanha”, colabora para se compreender, inclusive, o porquê de esse órgão administrativo precisar intensificar os mecanismos de vigília e controle. Afinal, perante a transitoriedade das “traquinagens cotidianas”, era imprescindível modificar as estratégias que, de alguma maneira, se propunham discipliná-las.

Seguindo essa linha de raciocínio, e para perceber até que ponto se estendeu a tentativa de expansão dos mecanismos de controle da comunidade escolar, torna-se oportuna a remissão ao caso do adjunto Álvaro Palmeira, do 4º Distrito (São José). A trama envolveu a Prefeitura, a Polícia e a Diretoria de Instrução. No início, houve uma suspeita:

“Sr. Inspetor Escolar do 4º Distrito

Recomendo-vos informeis, reservadamente, com a maior urgência, sobre a capacidade e conduta do adjunto de 3ª classe Álvaro Palmeira no desempenho de suas funções e se em aula ele faz propaganda ou procura incutir nos alunos as idéias subversivas, de que em público, como consta, se faz ardoroso adepto” (O Diretor Geral, 24 de julho de 1920<sup>127</sup>); (AGCRJ); código: 34-3-16.

Pela leitura, nota-se que a Diretoria de Instrução se ocupou de averiguar

---

<sup>126</sup> Como se nota, todo um cuidado de escrita foi empreendido para não incorrer nas “tentações da imagem” e afirmar, peremptoriamente, que esse grupo “à margem da cena central” era composto por meninos “fora da escola”, “meninos pobres” ou, o que é pior, “meninos de rua”. Afinal, em função da escassez de informações sobre os mesmos, impingir alguma dessas classificações somente por aquilo que se pode visualizar na foto seria, acredito, incorrer em uma generalização.

<sup>127</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

se Álvaro Palmeira estava exercendo adequadamente os seus encargos docentes. Para tanto, inquiriu junto ao Inspetor Escolar responsável pelo Distrito acerca da “*capacidade*” do adjunto, mas também sobre a sua “*conduta*”, posto haver suspeitas de que o mesmo estaria “*incuti[ndo] nos alunos idéias subversivas*”.

Nessa mensagem chama a atenção a articulação estabelecida entre as competências exigidas para o cargo de professor e os modos prestigiados para se realizar a prática docente. Por outros termos, ao atrelar capacidade e conduta, percebe-se que estariam em observação tanto os pré-requisitos para o “bom” desempenho da profissão (conhecimento, capacidade de transmitir os saberes, organização e disciplinamento dos educandos etc.) quanto aspectos concernentes às formas escolhidas para estimular os ensinamentos (assuntos abordados, temáticas enfatizadas, comportamentos estimulados, didáticas desenvolvidas etc.).

Por outro lado, desperta interesse a orientação para que o Inspetor Escolar fizesse observações de Álvaro Palmeira e as transmitisse à Diretoria de Instrução, como se lê no documento, “*reservadamente*”. Isso significa que as perguntas, o levantamento de situações, a possível recolha de impressões de outras pessoas sobre o comportamento do adjunto, enfim, toda a investigação aconteceria sem que o “acusado” tivesse conhecimento de causa.

Destaques feitos, prossigamos. Duas outras instituições se inserem na trama: a Prefeitura e a Polícia.

“Sr. Prefeito

Oficiei o Exmo. Dr. Chefe de Polícia para saber dos atos praticados por Álvaro Palmeira, adjunto de 3ª classe, e informado fui de que o referido adjunto concitara o povo à revolta, pelo que fora preso e que contra ele fora intentado um processo [...]” (O Diretor Geral, 26 de julho de 1920<sup>128</sup>); (AGCRJ); código: 34-3-16.

A situação do adjunto se complicava. Atentando-se para as datas dos dois documentos, percebe-se que dois dias separaram a primeira mensagem dessa que foi encaminhada à Prefeitura. Tempo suficiente para que a Diretoria de Instrução acionasse a Polícia e essa prendesse e instaurasse um processo contra Álvaro Palmeira, sob a acusação de que ele “*concitara o povo à revolta*”. Tal acontecimento

---

<sup>128</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.



foi, conquanto sem maiores pormenorizações e com um conflito entre os dias em que se deu a ocorrência, noticiado pela *Gazeta de Notícias*<sup>129</sup>. Perceba-se:

“A propósito dos sucessos de anteontem, dos quais resultou a prisão do jornalista Álvaro Palmeira, professor municipal, o Sr. Diretor da Instrução, autorizado pelo Sr. Prefeito, dirigiu, ontem, um longo ofício ao desembargador [ilegível] da Franca, Chefe de Polícia<sup>130</sup>, pedindo urgentes informações sobre aquele fato” (“A prisão de um professor municipal. O Diretor de Instrução pede informações à polícia”, 22 de julho de 1920).

A veiculação pelas páginas de um jornal que conhecia uma significativa circulação no período, como era a *Gazeta de Notícias*, colabora para se pensar que o caso Álvaro Palmeira extrapolava os trâmites administrativos da educação carioca, bem como as circunstâncias concernentes aos tempos e espaços escolares. Sobre esse aspecto específico, inclusive, cumpre assinalar uma diferença fundamental entre as duas mensagens encaminhadas pela Diretoria de Instrução: na de 24 de julho, as preocupações giravam em torno das possíveis “*idéias subversivas*” que o adjunto “*incuti[a] nos alunos*”; já nessa de 26 de julho a alegação para o aprisionamento e a instauração de processo foi de que “*concitara o povo à revolta*”, sem nenhuma menção ao corpo discente. Destarte, percebe-se que os possíveis “malefícios” ocasionados por seu comportamento já não se restringiam ao intramuros do estabelecimento de ensino. Antes, se multiplicavam no meio social.

Contudo, uma situação nova se apresenta. Álvaro Palmeira é colocado em liberdade e se sujeita a prestar esclarecimentos, pessoalmente, à Diretoria de Instrução.

“Posto em liberdade, após 24 horas de detenção, o adjunto de 3ª classe Álvaro Palmeira veio, espontaneamente, a esta Diretoria, e fez exposição verbal da ocorrência em que se achara envolvido, deixando-me em mãos uma justificativa de sua ação naquela ocorrência, acompanhada de artigos, em sua defesa publicados por vários jornais; [...] cuja leitura, em seu juízo, serviria para informar sobre o seu caráter e a sua idoneidade como docente efetivo da Instrução Municipal” (O Diretor Geral, 26 de julho de 1920<sup>131</sup>); (AGCRJ); código: 34-3-16 .

---

<sup>129</sup> Infelizmente, durante as minhas consultas a outros jornais cariocas do período, não encontrei nenhuma menção ao caso desse adjunto.

<sup>130</sup> O confronto com outros documentos do período tornou possível identificar o nome completo do desembargador, Chefe de Polícia: Geminiano Franca. A esse respeito, ver: (AGCRJ), códigos: 35-2-7 e 35-2-15.

<sup>131</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

Esses dizeres talvez sugeriram um desfecho para a trama. Uma vez em liberdade, dirigiu-se até a Diretoria e, para além de uma explicação oral e outra por escrito, firmando a sua versão para o ocorrido, arrolou “*artigos, em sua defesa publicados por vários jornais*”<sup>132</sup>.

Nem tanto assim. Como essa mensagem afirma, tais procedimentos não foram suficientes para encerrar as suspeitas. Isso porque em momento algum a instituição demonstrou estar convencida de que o adjunto não ocasionava problemas na escola e nos arredores. Pelo contrário, fez questão de registrar que a leitura dos artigos de jornais entregues, sob o “*juízo*” do acusado e não da Diretoria, “*serviria para informar sobre o caráter e idoneidade como docente efetivo*”.

Com efeito, aproximadamente três meses mais tarde, Álvaro Palmeira voltava a ser motivo de preocupação para a Diretoria de Instrução. Entrementes, um outro aspecto funcionou como justificativa para as observações concernentes à sua conduta:

“Snr. Inspetor Escolar do 4º Distrito  
Recomendo-vos [...] seja observado o professor adjunto de 3ª classe - Álvaro Palmeira, da inconveniência de sua adesão, caso real [...] ao ‘partido bolchevista nacional’” (O Diretor Geral, 21 de outubro de 1920<sup>133</sup>); (AGCRJ); código: 34-3-19.

Duas últimas observações acerca do caso Álvaro Palmeira. A primeira diz respeito ao conhecimento, por parte da Diretoria de Instrução, da sua adesão ao “*partido bolchevista nacional*”. Tal acontecimento indicia que, embora não tenha encontrado nenhum outro documento que fizesse menção ao adjunto no período, seus comportamentos, condutas e práticas continuavam sendo investigados. Mais alguns vestígios de que, presumivelmente, as explicações formuladas e os artigos entregues pessoalmente em finais de julho não tenham logrado êxito.

A segunda observação remete, uma vez mais, ao controle e observação constantes que, de alguma maneira, sujeitariam a comunidade escolar (fossem as crianças, fossem os adultos). Sob a lógica estrita da competência profissional, ocasionaria algum tipo de problema esta ou aquela filiação partidária dos professores? Muitos! Ainda mais, como foi o caso do adjunto Álvaro Palmeira, se o partido

---

<sup>132</sup> Infelizmente, não consegui encontrar nenhum vestígio desses artigos.

<sup>133</sup> Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

escolhido estendesse, em termos teóricos, e, por que não dizer, práticos (recorde-se que se estava, no período, em um contexto mundial, sob as fortes interferências do movimento russo de 1917), a sua plataforma de atuação evocando ideais de reestruturação das relações de poder, remodelação do sistema de trabalho, (re)invenção de símbolos e tradições.

Nesse quadro, algumas indagações tornam-se possíveis. Se não fossem tomados os devidos cuidados, poderia esse adjunto despertar outras “leituras de mundo” nas crianças e adultos da comunidade escolar? Ou sublinhar outras representações de modernidade carioca que não aquelas que, como se viu, enfatizassem o contraponto novo-velho e o caráter cronológico e ascendente dos acontecimentos? Ou, ainda, frisar em suas aulas as incoerências, dissabores e contradições do processo de remodelação da capital?

Responder a elas, entretanto, é muito difícil – para não dizer impossível. Mas isso não invalida a sua formulação. Afinal, encontram-se, nesses questionamentos mesmos, indícios que encaminham a discussão para o sentido de que produzir uma atitude moderna entre os cariocas, investindo-se, para tanto, em uma ampliação das áreas de atuação da escola primária, significou ampliar os mecanismos de vigilância em relação às crianças (alunos) e adultos (professores, diretores, serventes etc.) da comunidade escolar.

Nessa medida, se o controle e a vigília constantes se preocupavam, estrategicamente, em “proteger” a comunidade escolar de circunstâncias como as que foram exploradas (impropérios dirigidos aos/às alunos/as e professores/as por adultos e crianças nas grades e portões da instituição, jogatinas realizadas nas proximidades das escolas, sujeito armado à porta do estabelecimento, algazarra efetivadas dentro e/ou nas localidades circunvizinhas aos prédios escolares, existência de animais nos arredores dos edifícios, o caso Álvaro Palmeira), não se esgotavam aí. Antes, os documentos analisados indiciam como, ao longo da década de 1920, a inculcação de preceitos educativos nos espaços e tempos dos estabelecimentos de ensino ocupou um lugar de destaque na agenda da Diretoria de Instrução.

Mas, para a tentativa de modificar os hábitos, comportamentos e tradições da comunidade escolar, de modo que seus partícipes pudessem difundir os preceitos educativos entre a população carioca, contribuindo com a tentativa de organizar e

disciplinar a ocupação e circulação do confuso cotidiano da cidade, apenas a intensificação dos mecanismos de vigilância e controle não seria suficiente. Era preciso investir também em um conjunto de prescrições que, de alguma maneira, projetasse luz para a auto-reflexão, autopenitência e autodisciplinamento que os escolares deveriam empreender em seu cotidiano. Isso se encontrava na ordem de uma atitude moderna a ser apreendida nas escolas. O próximo subtópico versará sobre essa iniciativa.

### **2.1.A introjeção dos mecanismos de vigilância e o “estado de educamentalidade”**

Na sessão anterior foram explorados aspectos concernentes à expansão dos mecanismos de controle da Diretoria Geral de Instrução sobre a comunidade escolar. Orquestrada a partir da pretensão de configurar a escola primária como uma instituição capaz de contribuir para a (re)construção e organização do conturbado ambiente urbano dos anos 1920, tal movimento objetivava protegê-la e vigiá-la para que não se “contaminasse” com as “incoerências e perigos” presentes no cotidiano carioca.

No entanto, de nada ou muito pouco adiantariam esses esforços empreendidos nos espaços e tempos intramuros se, de alguma maneira, o investimento não recaísse também em uma tentativa de fazer com que a comunidade escolar internalizasse a certeza desse estado de observação e fiscalização constantes. Colocado de outra forma, no caso das crianças, como apenas durante um período do dia e uma fase de sua existência estariam sob a influência direta dos preceitos educativos primários<sup>134</sup>, o anseio era que continuassem a refleti-los no decurso de sua vida. Já no caso dos adultos, embora se possa aventar a possibilidade de trabalharem em dois ou mais períodos do dia e, também, pontuar um tempo maior de contato ao longo de seus anos de atuação profissional, ainda assim a aposta incidia sobre a

---

<sup>134</sup> No período de Carneiro Leão (1922-1926), a extensão do curso primário era de sete anos, havendo as escolas de dois turnos com jornada diária de 4 horas e 20 minutos (manhã: das 7h50 às 12h10; e tarde: das 12h20 às 16h40) e as de turno único com jornada diária de 5 horas (das 11h às 16h). Na gestão de Fernando de Azevedo (1927-1930) a extensão do curso primário era de cinco anos (sendo o último referente a um curso pré-vocacional técnico elementar) e as escolas tinham dois turnos com jornada diária de 4 horas e 30 minutos (manhã: das 7h30 às 12h; e tarde: das 12h30 às 17h) ou turno único, também com jornada diária de 4 horas e 30 minutos (das 11h às 15h30).

importância de incorporarem os aludidos preceitos educativos em seu cotidiano de modo que se tornassem, como foi visto, exemplos edificantes.

Além disso, sublinhar a necessidade de esse estado de observação e fiscalização constantes ser internalizado pela comunidade escolar aponta, mesmo, para a impossibilidade de todas as circunstâncias passíveis de desvirtuar os adultos e crianças poderem ser controladas e punidas. Afinal, nunca é demais lembrar com De Certeau (1990), Chartier (2000) e Foucault (2006) que o empreendimento de inculcar os preceitos educativos tinha como horizonte de atuação as estratégias disciplinares, as orientações prescritivas, os conteúdos programáticos, mas também os arranjos circunstanciais, os acordos tácitos de sociabilidade, os repertórios de eventualidades constantes dos espaços e tempos escolares do ensino primário.

Por essas considerações, torna-se possível explicitar aquilo que estou entendendo por “educamentalidade”. A interlocução, neste ponto, é direta com Michel Foucault (1982; 2008), que, para definir aquela que seria a principal marca da relação entre “governantes e governados”, cunhou o neologismo “governamentalidade”, ou seja, uma concepção que define a relação de sujeição dos indivíduos frente aos regimes de governo, posto aclarar que para compreender as “*táticas de governo*” (FOUCAULT, 2008, p. 145) é necessário atentar, para além daquilo que remete à ordem das imposições, aos “atos de autogovernar-se” exercitados constantemente pelos sujeitos sociais. Isso alude ao entrelaçamento da ação dos mecanismos de fiscalização e vigília governamentais com o autodisciplinamento e auto-regulamento que cada sujeito faria de si nas interações sociais cotidianas, de modo a acatar, valorizar e estabelecer formas próprias de se relacionar com o governo<sup>135</sup>.

Pois bem, estabelecer outro neologismo – “estado de educamentalidade” – para melhor problematizar a expansão da intervenção educacional primária nos anos 1920, de modo que os preceitos educativos sublinhados nos espaços e tempos escolares contribuíssem para a (re)construção e organização do cotidiano carioca, caracteriza um esforço adicional. Refiro-me à tentativa de fazer com que os preceitos educativos tanto interferissem na condução que cada sujeito integrante da comunidade escolar faria de si próprio quanto articulassem e modificassem outras conduções do

---

<sup>135</sup> Sobre o “estado de governamentalidade”, ver também: DUSSEL & CARUSO, 2003 e PORTOCARRERO, 2006.

meio social. Nesse caminhar, como foi destacado, tomava-se em consideração o esforço para desenvolver na capital uma atitude moderna.

Isso significa enfocar o período, como já foi feito, em função dos mecanismos de controle e vigília educacionais que pretenderam fiscalizar e coibir os excessos, desvios e desregramentos na comunidade escolar, bem como protegê-la das ameaças, afrontas e tentações externas. Figura, igualmente, um investimento interessado em descortinar circunstâncias que, de alguma maneira, aludam ao autodisciplinamento, auto-reflexão, autopenitência e autocontrole que deveriam ser inculcados nas crianças e adultos escolares e que foram insistentemente frisados nas representações de ensino primário construídas e postas em circulação na capital. Para iniciar, iluminemos as palavras daqueles que estiveram à frente da Diretoria de Instrução ao longo do período estudado:

“[...] A criança deve ser sagrada, ela é a flor frágil que é preciso vigiar e defender, sobretudo quando a planta de onde desabrochou eleva-se, batida de tempestades, em terreno sáfaro. A cidade futura são as criancinhas de hoje que a construirão, será aquilo que elas quiserem e se os nossos sonhos de aperfeiçoamento não se concretizarem e não se realizarem nelas e por elas, foi que não soubemos despertar, nos seus corações, os sentimentos que nos animavam.

Por que desesperar, como desesperar do futuro [...] se este há de ser feito pela infância e essa está em nossas mãos e poderá ser aquilo que quisermos fazer com o nosso carinho, com a nossa solicitude e o nosso amor?

Pagaremos, em hospitais, em hospícios, em penitenciárias, em desassossegos sem fim, toda a avareza com que tivermos tratado a infância [...]” (CARNEIRO LEÃO, 1925, p. 1067).

A metáfora criança/flor selecionada por Carneiro Leão para ilustrar as suas representações de infância indicia aspectos interessantes. O primeiro deles diz respeito às precauções que teriam de ser despendidas para o “bom florescimento” das gerações futuras. Sob essa perspectiva, encontrar-se-ia nas atenções direcionadas às crianças a concretização dos “sonhos de aperfeiçoamento” da cidade.

Na argumentação desenvolvida pelo Diretor Geral, é possível perceber elementos que reportam a necessária proteção que despontava como preocupação fundamental em relação à comunidade escolar. Tanto assim que o segundo aspecto que chama a atenção se refere justamente à “vigí[lia] e defe[sa]” que também

deveriam ser mobilizadas, já que o meio social onde brotaram essas “flores do amanhã” caracterizava-se pela rudeza e pela falta de cultura (“terreno sáfaro”).

Finalmente, o terceiro aspecto digno de nota concerne à máxima de que os cuidados com a infância diminuiriam as enfermidades, loucuras, criminalidades e condutas desviantes do porvir. Tratava-se, no fundo, de uma versão daquele bordão tantas vezes repetido de que “abrir escolas é fechar prisões”, como também, no caso do artigo, “hospitais, hospícios”.

De todo modo, como pano de fundo comum a essas representações, é possível notar uma concepção atravessada por anseios e projeções. Ou, mais ainda, conquanto de maneira indireta, observam-se nos dizeres de Carneiro Leão aquelas diretivas que articulavam a formação das crianças a partir, também, de questões concernentes ao autodisciplinamento, auto-reflexão, autopenitência e autocontrole a serem despertados e inculcados, com vistas à articulação de uma “atitude moderna”. Afinal, “a cidade futura são as criancinhas de hoje que a construirão”, cabendo assim aos adultos “despertar nos corações [das crianças] os sentimentos que [os] animavam”.

Essas últimas considerações que aludem ao “estado de educamentalidade” que se procurava enfatizar no período, ou seja, o complexo arranjo que tentou, a um só tempo, fazer com que os preceitos educativos produzissem ingerências tanto na condução que os sujeitos escolares (crianças e adultos) fariam de si próprios quanto nas demais conduções da população, também foram destacadas por Fernando de Azevedo. De modo direto, o Diretor Geral da Instrução sentenciou:

“Interessar as crianças na conservação e no desenvolvimento constante do pequeno meio social, que é a sua escola, é habituá-las ao governo, isto é, a pensar e agir em função do bem coletivo; é despertar e desenvolver o sentimento de responsabilidade e de disciplina social; é criar a consciência da função social da riqueza, ou, por outras palavras, da necessidade de se pôr em benefício da sociedade parte da fortuna, cada um na medida de seus recursos” (AZEVEDO, [1929] 1958, p. 173).

Como se depreende da leitura, a ênfase do discurso de Azevedo recaiu sobre a questão de pensar a escola como uma sociedade em miniatura. Por esse veio, os preceitos educativos explorados concorrerem para que as crianças se “*interessassem na conservação e no desenvolvimento constante*”, levando em consideração as circunstâncias internas aos espaços e tempos escolares.

Entretantes, parece pertinente a formulação do seguinte questionamento: qual a lógica subjacente a essa iniciativa? “*Habitúa-las ao governo*”, “*pensar e agir em função do bem coletivo*”, essas ponderações auxiliam a elaboração da resposta, ao mesmo tempo em que encaminham a análise para o sentido de perscrutar um entrecruzamento das ambiências escolares com instâncias sociais outras e diversificadas.

Nessa medida, a representação de Azevedo para ensino primário pode ser articulada uma vez mais ao estado de educamentalidade e à pretensão de desenvolver uma atitude moderna na cidade. Afinal, o intento de enfocar a inculcação dos preceitos escolares como oportunidades para “*despertar e desenvolver o sentimento de responsabilidade e de disciplina social*” nas crianças seria válido para os espaços e tempos intramuros, mas também – e, diga-se de passagem, principalmente – para outras circunstâncias do cotidiano social. Desta feita, fosse em suas interações sociais estabelecidas no presente enquanto crianças, fosse nas que efetivariam no futuro como adultos, o fundamental era que predominasse a predisposição de abrir mão de suas vontades pessoais perante os interesses da coletividade.

As diretrizes a serem contempladas pela educação primária carioca não devem ser compreendidas como iniciativas isoladas da Diretoria Geral de Instrução, na figura de seus diretores Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. As urgentes necessidades de atenuar os problemas de circulação (de veículos automotores e de pedestres) e de ocupação habitacional interferiam, impulsionavam e, em certo sentido, exigiam a construção e veiculação de representações atinentes à função que caberia à escola desempenhar. Nessa direção, outro artigo que foi publicado pelo periódico *Educação*, endossa aquilo que vem sendo afirmado:

“Educar homens para uma sociedade melhor, no futuro, é arriscá-los a ficar desarmados diante das forças hostis de que se compõe a sociedade presente. [...]”

O ideal supremo da educação, como processo humano, é a formação do caráter.

‘Caráter’ é um conceito que compreende nos seus limites tudo quanto possa conduzir ao preenchimento dos fins sociais do homem.

Caráter significa ao mesmo tempo: consciência da personalidade, energia de sentir e de agir, domínio sobre o próprio eu, firmeza aliada à brandura, serenidade vigilante, perseverança moderna, igualdade de humor, senso de proporção, espírito de justiça” (CARREIRO, 1925, pp. 476-77).



Mais uma vez, aqui, o presente como dimensão do futuro. Projetava-se na educação o compromisso de cumprir certo número de atividades permanentes (“*como processo humano*”) de modo a formar o caráter dos homens do amanhã.

Sobre as considerações concernentes à formação do caráter pontuadas pelo autor, interessa sublinhar, principalmente, o “*domínio sobre o próprio eu*” e a “*perseverança moderna*”. A primeira, pelo motivo de aludir aos esforços de fomentar no período um “estado de educamentalidade” na comunidade escolar. A segunda, porquanto desdobra e articula esses esforços com aspectos condizentes à “atitude moderna” que se pretendia construir no meio social carioca. Ambas, enfim, porque indiciam que o autodisciplinamento, a auto-reflexão, a autopenitência e o autocontrole, assim como acontecia com os mecanismos de vigília e controle, deveriam ser compreendidos como procedimentos a ser acionados a todo momento e em qualquer situação.

Para despertar e disseminar essa concepção de intervenção educacional na capital, aspectos variados articulados à interferência benéfica que os saberes e práticas escolares poderiam produzir nos alunos foram ressaltados. Nesse sentido, acompanhar o debate educacional pelas páginas dos dois periódicos selecionados por este estudo, *A Educação e A Escola Primária*, possibilitou investigar elementos que apontam para a aludida “retórica consensual” acerca dos papéis que teriam de ser exercidos pela educação primária no período. Daí que determinadas “representações-chave” eram estrategicamente sublinhadas com o objetivo de que fossem aceitas como as mais adequadas. No fundo, conforme assinalou Diana G. Vidal, na capital estava em cena a tentativa de instaurar um lugar de legitimação para o *ensino ativo e a escola ativa* a partir da produção de

“[...] enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo ‘tradicional’. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do ‘novo’ nessa formação discursiva” (2000, p. 497).

Dentro dessa formação discursiva, a partir da qual se intentava legitimar o “novo”, a centralidade da criança foi enfaticamente sublinhada. Tão recorrentes quanto as alusões à necessidade de que as relações de aprendizagem investissem no

“fazer para aprender”<sup>136</sup> dos alunos eram as menções que enfocavam a criança a partir da sua natureza, em que se assentavam os germes dos vícios e das virtudes, ressaltando a sua maleabilidade, fragilidade, rudeza e fraqueza de juízo (Cf. VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, pp. 71-72). Esperava-se, com isso, legitimar a imprescindibilidade da intervenção educacional frente às características arquitetônicas e populacionais da capital.

“Os povos são como as crianças. Se não tiverem uma educação e instrução convenientes, se não tiverem o espírito esclarecido pelo saber, estarão sujeitos a sofrer os piores influxos; se os deixarem entregues aos próprios instintos, ficarão aptos a cometerem os maiores desmandos, cujas conseqüências terão de sofrer por longo tempo, maldizendo aqueles que não cuidaram em tempo do seu saneamento moral e aperfeiçoamento intelectual. [...].

Que valerão formosas avenidas, monumentos admiráveis, obras suntuosas, toda essa grandeza material, se o povo é de ignorantes, não tem o preparo suficiente para compreender todo esse luxo que lhe oferecem?” (CABRAL, 1920, pp. 82-83).

Pela leitura pode-se acompanhar, uma vez mais, a presença do entrelaçamento das esferas urbanas com as escolares nas representações de ensino primário colocadas em circulação na capital. Como pontuado, os anos 1920 marcaram a consolidação da certeza de que os empreendimentos de reforma arquitetônica deveriam ser articulados em função da lógica do urbanismo e acompanhados por iniciativas que tratassem de remodelar os comportamentos e tradições da população.

Essas colorações principais assumidas pelo movimento do moderno no período propiciaram as condições para que a educação primária se fortalecesse como uma modalidade de intervenção social capacitada a inculcar e disseminar entre a população as maneiras adequadas de praticar a cidade. Em razão desse fortalecimento é que se pode compreender o porquê de a assertiva incisiva registrada nesse artigo – “o povo é de ignorantes” – ter encontrado seu lugar de enunciação. Mas não só ela. Com efeito, definir o “*apedeuta como anormal, deficiente e macroparasita social*” (PIMENTEL, 1922, p. 236), enfatizar a falta da “*mínima noção de higiene*” (CLARK, 1923, p. 333), destacar a “*fraqueza moral*” (MARTINS, 1925, p. 432), ressaltar a

---

<sup>136</sup> “[...] *Fazer para aprender* [...] *fazer tudo, todas as lições, todos os exercícios, todas as experiências, de maneira que os conhecimentos adquiridos pelo aluno não sejam mais do que resultados de sua própria atividade mental e física*” (ESCOBAR, 1923, p. 315).

presença de “*elementos nocivos*” (REIS, 1928, p. 146), sublinhar “*os vícios e suas conseqüências, como os crimes, as doenças deformantes, as aberrações orgânicas, e as degenerescências morais*” (NEVES, 1928, p. 131) estão entre as expressões contundentes para se referir ao meio social carioca que passaram a integrar o repertório vocabular e conceitual daqueles que se propunham a exaltar o fato de que “*não há[via] dificuldade, empeço, desordem ou ruína que não t[ivesse] por origem um vício de educação*” (PEIXOTO, 1925, p. 907).

Nesse esforço estratégico para construir uma “retórica consensual” que legitimasse a atuação do campo educacional, outras representações sobre a infância constituíram-se como regulares. Por um lado, realçava-se a importância do aprendizado dos preceitos educativos para que a criança deixasse de ser “*apenas um animalzinho*” e adquirisse uma “*inteligência equilibrada [...] capaz de saber viver*”<sup>137</sup>, o que, portanto, faria com que se afastasse da rudeza intrínseca a essa fase da vida.

Por outro lado, enfatizava-se a necessidade de atenções especiais serem despendidas na direção de amparar e fortalecer a fragilidade e fraqueza de juízo das crianças, posto que era no meio social que o “*mal se alastra[va]*”<sup>138</sup>. A esse respeito, a aposta incidia sobre a tentativa de tornar o “*indivíduo [...] útil e não apenas inofensivo, sabendo guiar-se e podendo dominar-se*”<sup>139</sup>.

Finalmente, de modos diversos, insistia-se na questão de “*a disciplina implantada com critério, visa[r], não somente a ordem em classe, [...] [mas objetivar] regerar a conduta do aluno no lar e na sociedade, tornando-o um ser responsável, apto a dirigir-se bem em todas as ocasiões da vida*”<sup>140</sup>. O investimento, aqui, era para

---

<sup>137</sup> “[...] *cada criança que sai da escola [...], sai também com a consciência do que é e do que vale ser-se brasileiro. Não será apenas um animalzinho que tem amor à terra que nasceu. Será um pouco mais. Será dono de uma inteligência equilibrada, capaz de encarar a vida com serenidade, capaz enfim de saber viver, honrando e compreendendo a terra em que nasceu*” (OCTAVIO FILHO, 1926, p. 163).

<sup>138</sup> “*A escola é a casa sagrada do ensino e da educação [...]. Nessa casa, abençoada por Deus, é comum aparecerem crianças cheias de defeitos e vícios que, não sendo bem fiscalizadas, em pouco tempo contaminam os coleguinhas incautos. Sejam todos precavidos com esses infelizes viciados, porque eles, muitas vezes, são duplamente órfãos e vivem desamparados em meios perigosos, onde o mal se alastra. É preciso ter-se com eles cuidados especiais, pois, sabido é que a ovelha má põe um rebanho a perder*” (RABOIEIRA, 1927, pp. 45-46).

<sup>139</sup> “[...] *Para o bem da humanidade, não basta que o indivíduo tenha moralidade ou seja dotado de bom coração. O que é essencial é que ele ponha em ação os seus bons sentimentos e sua aptidão para o bem, de modo a tornar-se útil e não apenas inofensivo, sabendo guiar-se e podendo dominar-se, cuidando de si sem esquecer os demais*” (ROURE, 1929, p. 170).

<sup>140</sup> “*A disciplina implantada com critério, visa, não somente a ordem em classe, alarga-se mais, vai regerar a conduta do aluno no lar e na sociedade, tornando-o um ser responsável, apto a dirigir-se bem em todas as ocasiões da vida, dando-lhe belas oportunidades de iniciativas úteis à sociedade e à Pátria*” (BASTOS, 1929, p. 57).

que aquilo que fora apreendido nos tempos e espaços escolares ultrapassasse os muros e portões dos estabelecimentos de ensino. Nessa direção, por sua maleabilidade, “*donde se deriva a sua capacidade de ser modelada*” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71), seria a criança escolarizada como sujeito que exerceria ações benéficas nas famílias e comunidades.

Como se observa, nessas representações constata-se a presença de elementos que remontam àquelas preocupações que estiveram envolvidas na tentativa de expansão das áreas de atuação dos preceitos educativos. Afinal, como o objetivo último passava pela educação dos membros da comunidade escolar e pela interferência desses na condução dos outros habitantes, havia um forte interesse em fazer com que aquilo que fora apreendido nos espaços e tempos escolares continuasse a ser refletido e praticado no ambiente urbano.

Assim, remeter ao estado de educamentalidade do período implica atentar a uma engenharia da participação que, de alguma maneira, deveria atravessar o cotidiano carioca, de modo a conformar uma atitude moderna na população. Isso porque a ampliação dos mecanismos de vigilância sobre as circunstâncias internas aos estabelecimentos de ensino, atrelada ao investimento para que as condutas dos escolares produzissem interferências nas condutas dos demais habitantes, estimularia disciplinamentos, comportamentos e, até mesmo, emoções.

Apostando no fator persistência, estimularia disciplinamentos e comportamentos porquanto de tanto ouvir, observar, ser “corrigidos” e ser censurados, em nível estratégico, as crianças e adultos escolares, mas também os demais integrantes da população, tenderiam a autopolicar seus atos, falas e procedimentos. Isso provocaria emoções porque constrangimentos, vergonhas, vexames etc. também constariam no rol daquilo que poderia ser desencadeado pelo contato dos escolares entre si e com a população<sup>141</sup>.

---

<sup>141</sup> A referência, aqui, é às interferências dos preceitos escolares no cenário urbano da capital. Na esfera pública, por meio de excursões aos jardins, aos morros, aos espaços citadinos, evoluções de exercícios sincronizados em campos esportivos, passeios nos campos, visitas monitoradas aos museus, às fábricas e aos estabelecimentos comerciais (NUNES, 1996). Na esfera privada, por meio de visitas de enfermeiras escolares, fichas sanitárias, venda de selos educacionais, desfiles de pelotões de saúde (SILVA, 2004). Nessa medida, tanto nos momentos públicos quanto nos particulares, pode-se apontar para uma reverberação dos preceitos educativos entre os habitantes, fosse por meio do que observavam, do que escutavam, ou, mesmo, através daquilo que os escolares “corrigiam” e aconselhavam. Algumas dessas questões serão retomadas no próximo capítulo.

Isso posto, passo para uma outra e, por ora, última citação que dialoga com as considerações até agora tecidas. As palavras são de Alfred Hubert Donat Agache, que, como se viu anteriormente, em julho de 1927 foi convidado pelo Prefeito Antônio Prado Júnior para proferir algumas conferências na cidade. Posteriormente, esse urbanista foi o responsável pela elaboração de um Plano de Remodelação e Embelezamento para a capital, o assim chamado “Plano Agache”.

“A cidade é o resultado da vida em comum, mais ou menos estabelecida, de modo que sejam apreciadas certas vantagens coletivas. [...]. O fato de viver numa cidade põe ao alcance de cada um certo número de facilidades [...] possibilidades de educação, distrações, esportes, teatros, exposições, concertos, etc... Cumpre que em uma aglomeração haja o respeito e a tolerância mútuos, porquanto há um estreito contato de vizinhança. Certa polidez deve existir entre os habitantes, e isto é a urbanidade, vocábulo, aliás, muito antigo.

A mesma polidez deve existir entre as coisas, e a isto se chama urbanismo. [...] O Urbanista tem o seu papel no desenvolvimento da civilização moderna, que é francamente urbana: será o regente da orquestra, ao qual cumprirá confiar a direção da sinfonia urbana, na qual ele harmonizará todos os elementos [...]” (AGACHE, [1927] 1930, pp. 8-9).

Desapego de interesses pessoais frente ao bem-estar da coletividade, “*respeito e tolerância mútuos*”, “*estreito contato de vizinhança*”, a vida citadina que “*po[ria] ao alcance de cada um certo número de facilidades*”. Como se percebe, a argumentação de Agache articula aspectos que reportam aquelas questões que vêm sendo analisadas até o momento. Nesse sentido, caso não tivessem sido feitos os indicativos de que se trata de um urbanista francês em visita à capital, esses dizeres poderiam ser enquadrados naquela “retórica consensual” a partir da qual o campo educacional procurou ressaltar a importância da intervenção escolar primária no período.

Essa aproximação não foi casual. Como já foi visto, ao longo da década de 1920 tornava-se cada vez mais difícil discorrer sobre a importância da educação sem mencionar as imagens da cidade. Algo próximo acontecia com o ambiente urbano: as necessidades urgentes de organização da ocupação e da circulação do confuso cotidiano da capital passavam também pela educação e disciplinamento dos comportamentos e condutas da população<sup>142</sup>. As duas dimensões – urbana e

---

<sup>142</sup> Vale acompanhar mais alguns indícios dessa relação estabelecida entre as imagens educacionais e as urbanas, no 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,

educacional –, cumpre ressaltar, não se caracterizavam em função de um nexo causal, não podendo, assim, tomar as primeiras como causas e as segundas como efeitos (ou vice-versa).

De acordo com as reflexões de Clarice Nunes, a relação entre a cidade e a escola deve ser descrita sob o signo do “*entrechoque*” (1996, p. 219). Isso 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).

Em que pese essas ponderações, e aqui retomando o diálogo com as palavras de Agache, dignas de friso são as suas alusões à “*educação*”, dita de passagem, incluída no rol de “*facilidades*” proporcionadas pela “*vida numa cidade*”; à “*urbanidade*” e ao “*urbanismo*”, enfocados em função de um denominador comum – a delicadeza, cortesia e civilidade (“*polidez*”) que “*deve[ria] existir entre os habitantes [...] e entre as coisas*”; e à “*civilização moderna*”, concebida como “*francamente urbana*”.

Sob a lente do urbanista francês, estas quatro dimensões estavam entrelaçadas: educação, urbanidade, urbanismo e civilização moderna. Afinal, para a almejada “urbanidade” entre os habitantes, era imprescindível educá-los. Para se alcançar a “polidez” entre as coisas, tornava-se necessária a reorganização tanto do desenho arquitetônico quanto dos comportamentos e usos sociais, prestigiando para esse desígnio uma perspectiva do conjunto da cidade (cerne do urbanismo). Finalmente, a junção dessas características conformaria uma “civilização moderna”.

De algum modo, portanto, essas considerações auxiliam a sistematização daquilo que esteve envolvido na tentativa de expandir as áreas de atuação da educação primária frente ao projeto de reconstruir e harmonizar o ambiente urbano carioca, posto que abordam, direta ou indiretamente, muitas das questões que foram sublinhadas.

Como afirmado, a década de 1920 marcou a consolidação da vida urbana

---

*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, 1929, p. 244).

na capital. Tal acontecimento modificou o desenho citadino, mas também os comportamentos, hábitos e tradições da população (Cf. SÜSSEKIND, 1986). Nesse caminhar, sobretudo os aspectos relacionados à reorganização do traçado arquitetônico, bem como à educação e ao disciplinamento da população, passaram a ocupar um lugar de prestígio na agenda de preocupações de governo.

Nesse quadro, configurou-se no período um movimento simultâneo. No mesmo passo em que a urbanização da cidade repercutia nos estabelecimentos de ensino primário<sup>143</sup>, era na influência benéfica desses tempos e espaços escolares sobre a comunidade que a aposta incidia, no que toca à remodelação dos comportamentos e tradições da população. Desse modo, as “mesmas” transformações que alteravam substancialmente as características dos equipamentos urbanos da cidade (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 às crianças.

Não foi por acaso, então, que a ênfase incidiu sobre o contraponto novo-velho e sobre o caráter cronológico e ascendente dos acontecimentos para entender e familiarizar a modernidade carioca nas escolas. Sob a lógica de buscar um sentido para aquilo que modificava, oprimia e incomodava a população, ao menos sublinhando-se essas duas concepções, tender-se-ia a encará-las como alguma coisa “boa” e/ou “positiva” para a capital. Por outras palavras, como se viu anteriormente, a idéia era atrelar à modernidade outros significados, tais como: avanço, progresso, civilidade, ordenamento. E, vale reafirmar, isso tanto para as crianças – futuros cidadãos modernos – quanto para os adultos.

Para que essa representação de modernidade carioca pudesse ser ensinada nas escolas, foi necessário um duplo movimento. De um lado, ampliar os

---

<sup>143</sup> A esse 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 conseqüências: 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, 2000a, pp. 380-81).

Mas não foi só isso: aumento do número de atropelamentos dos alunos por conta da velocidade dos veículos automotores, modificação no cotidiano familiar, interferência nos transportes coletivos, alteração nos estabelecimentos de comércio (Cf. SILVA, 2004).

mecanismos de controle e vigília sobre a comunidade escolar; de outro, investir na configuração de um estado de educamentalidade, no que concerne ao intento de conformar uma atitude moderna na comunidade escolar e, mesmo, na própria população.

A ampliação dos mecanismos de vigília e controle objetivava proteger a comunidade escolar das interferências, tentações e riscos presentes no meio social. Já a investida no “estado de educamentalidade” foi orquestrada em função da impossibilidade de controlar externamente todas as circunstâncias. Desta feita, intentava-se desenvolver o autodisciplinamento, auto-reflexão, autopenitência e autocontrole das crianças e dos adultos escolares, de modo a poderem multiplicar os preceitos educativos entre os demais habitantes.

De posse dessas considerações, pode-se rumar para a questão que gostaria de sublinhar. Quer incida o foco na familiarização da comunidade escolar com a modernidade carioca, quer se projete na ampliação dos mecanismos de vigília, quer se concentre no estado de educamentalidade com vistas à configuração de uma atitude moderna, uma questão de fundo sobrepára aos três movimentos. De acordo com as urgências e exigências sociais projetadas nos anos 1920 que insistiam na necessidade de organizar e disciplinar a ocupação e a circulação do cotidiano, desenhou-se no período uma tentativa de “inventar uma tradição” de urbanidade na capital (HOBSEBAWM, 1984). Por “tradição inventada” deve-se entender:

“[...] um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas [...] visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição [...].  
[...] espera-se que ela ocorra [a invenção da tradição] com mais freqüência: quando uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as ‘velhas’ tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis [...]” (p. 9 e p. 12).

Esse parece ter sido o caso da sociedade carioca. A partir da administração Pereira Passos (1902-1906) e dos prefeitos sucessores, a sociedade carioca assistiu a uma intensa reconfiguração do traçado arquitetônico e participou dela. Mesmo que as “pás e picaretas da modernidade” tenham se concentrado principalmente nas regiões centrais e na zona sul, tais empreendimentos, como foi discutido no capítulo anterior, modificaram a própria lógica da capital.



As obras públicas implantadas pelos “Hausmanns Tropicais” concorreram para solapar tradições, destruir hábitos, (re)inventar comportamentos. Para ficar apenas em alguns exemplos: coibição de serenatas, perseguição às prostitutas, aos mendigos, capoeiras, vadios, malandros, cafetões, boêmios, proibição de urinar e escarrar em localidades públicas, de empinar pipas, de acender fogueiras e fogos de artifícios, de brincar o entrudo.

Nesse quadro, parece difícil discordar de que “*a transformação rápida da sociedade [carioca] debilitou [e] destruiu os padrões sociais*”. Do mesmo modo, a velocidade e intensidade mesmas dessas transformações contribuíram para um descompasso no que tange às tradições na capital. Afinal, não havia ainda um conjunto coeso e bem delimitado de práticas que contribuísse para “*inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição*”. Desta feita, ainda estavam por ser inventadas tradições que, de certa maneira, legitimassem as constantes reconfigurações do desenho arquitetônico e as não menos contínuas remodelações nos comportamentos e modos da população.

Por outras palavras, era necessário, concomitantemente, 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 esse fenômeno que, insistentemente, invadia o cotidiano do meio social. Daí por que falar de necessidades e urgências sociais. Buscava-se uma articulação entre aquilo que era urgente e o que era necessário em função das sujeições que toda a população, em intensidades diferentes, sentia: problemas de ocupação e circulação do confuso cotidiano<sup>144</sup>.

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. Essa instituição social, assim como as outras, estava em meio às transformações, mas

---

<sup>144</sup> Sobre esse aspecto específico, cabe pontuar que, embora, os residentes das estalagens, cortiços e casebres fossem mais diretamente afetados pelas intervenções públicas, não se pode deixar de considerar os transtornos sofridos, talvez em intensidade menor, pelos demais cariocas. Houve modificação de itinerários, por conta de interdições de ruas; obstrução de caminhos, em razão dos serviços de alargamento e abertura de avenidas; deslocamento de um grande número de moradores das regiões centrais; práticas de (des)construção; aumento do número de acidentes, batidas e atropelamentos por causa da intensificação do trânsito de automotores e pedestres.

poderia explicá-las, fazer com que fossem aceitas e, finalmente, estimular a participação dos habitantes.

Desse modo é que se pode compreender o porquê de determinadas representações de modernidade serem enfatizadas, assim como certo número de procedimentos visando à conformação de uma atitude moderna. Estava em consideração, portanto, a “invenção de uma tradição” de urbanidade na cidade. Algo que passou pela desqualificação do velho frente ao novo, pela ênfase na escala cronológica e ascendente dos acontecimentos. Mas também pela ampliação dos mecanismos de controle e vigília da comunidade escolar e pela conformação de um estado de educamentalidade, tendo em vista a introjeção e multiplicação de comportamentos, disciplinamentos, hábitos. Desse modo, a *urbanidade* (civildade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdicção de interesses pessoais frente aos coletivos) era inculcada, enfatizada e repetida, tornando-se, inclusive, sinônimo de *boa-educação*.

**CAPÍTULO III**  
**A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA COMO UM ACONTECIMENTO URBANO:**  
**DIMENSÕES RELACIONADAS À INVENÇÃO DE UMA TRADIÇÃO DE URBANIDADE**

*“Toda a dinâmica de nossa relação com o passado reside nesse jogo sutil do impenetrável e do abolido. A perda de um princípio explicativo único precipitou-nos num universo fragmentado, ao mesmo tempo em que promoveu todo objeto, seja o mais humilde, o mais improvável, o mais inacessível, à dignidade do mistério histórico.”*

Pierre Nora

**1. Os espetáculos educacionais e os “momentos bastidores”**

A década de 1920 foi marcada por uma tentativa de inventar uma tradição de urbanidade na capital. Esse movimento procurou (re)significar as iniciativas de reforma do espaço público encampadas pelas administrações municipais a partir da virada do século XIX para o XX e organizar os usos sociais. Nessa direção, de modo cada vez mais intenso, incutir e multiplicar na população condutas e comportamentos concebidos como adequados tornavam-se estratégias imprescindíveis para a harmonização e disciplinamento do cotidiano.

Tais preocupações confluíram para que a educação primária fosse pensada como uma modalidade de intervenção social que poderia se encarregar de ensinar diferentes modos de viver a cidade. Afinal, o contato diário e freqüente contribuiria para que a comunidade escolar (corpo docente e discente) incorporasse e divulgasse certo número de preceitos educativos que produziria modificações benéficas no meio social.

Para dimensionar melhor o que esteve envolvido nesse investimento da educação primária enquanto uma modalidade de intervenção social, acredito que, de início, seja oportuno entrar em contato com a estatística dos brasileiros que sabiam ler e escrever no período. Em seguida, confrontar essas informações com as características da cidade do Rio de Janeiro:

**Quadro 2.** Brasileiros, acima de 7 anos, que sabiam ler e escrever em 1920

População Brasileira (acima de 7 anos)	24.139.299 <sup>145</sup>
Total dos habitantes que sabia ler e escrever (acima de 7 anos)	7.454.698 (30,88%)
Total dos habitantes que não sabia ler e escrever (acima de 7 anos)	16.684.601 (69,11%)

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v.2, 1936

**Quadro 3.** Cariocas, acima de 7 anos, que sabiam ler e escrever em 1920

População Carioca (acima de 7 anos)	979.208 <sup>146</sup>
Total dos habitantes que sabia ler e escrever (acima de 7 anos)	704.783 (71,97%)
Total dos habitantes que não sabia ler e escrever (acima de 7 anos)	274.425 (28,02%)

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v.2, 1936

Antes de estabelecer uma interlocução com essas informações, torna-se indispensável problematizar um tema de fundo que sobrepara a esses levantamentos: os censos, por objetivarem apresentar quadros panorâmicos de determinadas realidades sociais, empreendem uma estabilização e homogeneização às características que estão sendo “mapeadas”. Portanto, segundo Nelson de C. Senra, constituem-se como “*formas de saber [e] fontes de poder*”:

“[...] as estatísticas configuram aglomerados previamente organizados, expressando-os na linguagem dos números [...]. Em seu processo produtivo, agregam-se registros ou anotações ou inscrições individuais [...]; tomam-se e agregam-se os aspectos observáveis e registráveis [...] das individualidades, e, ao agrupá-los, passa-se a pensar e a dizer do todo (do conjunto, do coletivo) e não mais das partes. Ora, tenha-se presente que essas partes, por serem diferentes, heterogêneas não são agregáveis, em si mesmas, a menos que se lhes atribua, que se lhes marque algum aspecto comum” (2006, p. 39).

Nessa medida, no lugar de tomar os números como “dados”, o pesquisador, ao se aproximar das estatísticas, precisa atentar para as

<sup>145</sup> Em 1920 a população brasileira contava 30.635.605 habitantes. Como a idade mínima para o ingresso na escola primária no período era de 7 anos, foram desconsideradas na amostragem as 6.496.306 crianças abaixo dessa faixa etária.

<sup>146</sup> Em 1920 a população carioca era de 1.157.873 habitantes. Pelos mesmos motivos apresentados na nota anterior, foram desconsideradas na amostragem as 178.665 crianças abaixo de 7 anos de idade.

“construções” (Cf. DE CERTEAU, 1982, pp. 17-18 e 80-81; SENRA, 2006, p. 38) que estiveram envolvidas antes (na elaboração dos quesitos), durante (na aplicação dos questionários) e depois (na apresentação dos resultados). Enfatizar esse deslocamento significa levar em consideração que os índices percentuais alcançados devem ser enfocados como fruto de posicionamentos, subjetividades e intencionalidades tanto por parte de quem estipulou e executou o levantamento quanto por parte daqueles que forneceram respostas às perguntas.

Contudo, mesmo que essas preocupações analíticas se encontrem no horizonte da investigação, é muito difícil – para não dizer impossível – os quadros estatísticos darem conta da complexidade e inventividade das práticas que se propõem a capturar. Afinal, como refletiu Michel de Certeau:

“[...] a estatística apreende o material das práticas e não a sua forma; ela põe à mostra os elementos utilizados e não o fraseado devido à bricolagem, à inventividade artesanal, à discursividade que combinam esses elementos [...]. Por isso a sondagem estatística só acha o que é homogêneo” (1990, pp. 15-16).

Senão assim, vejamos os casos dos quadros estatísticos referentes ao ano de 1920. Como se pode acompanhar, os índices percentuais referem-se ao número de brasileiros e cariocas acima de 7 anos de idade que sabia ler e escrever. Antes de se chegar às assertivas que poderiam ser concluídas do confronto das duas situações, torna-se importante sublinhar as considerações da pesquisadora Magda Soares, de que *“Até a década de 1940, o formulário do censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome. [...] A partir dos anos 1940, o formulário do censo passou a usar uma outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples?”* (apud VIDAL & SILVA, 2004, p. 100).

Se aos olhos dos censitários, até a década de 1940, a certificação de que a pessoa era ou não alfabetizada passava pela competência de assinar o nome, parece pertinente a afirmação de que os índices apresentados talvez não dimensionem as relações que a população brasileira e a carioca estabeleciam com o escrito e a leitura. Afinal, até que ponto assinar (ou desenhar, ou copiar) o nome seria um indicativo de que a pessoa era alfabetizada? A essa indagação podem ser acrescentadas outras mais: teriam os agentes censitários outras formas de inferência (ou prejulgamentos) sobre a

capacidade de leitura e escrita dos inquiridos? Sob a lógica da população, afirmar ou demonstrar, assinando o nome, que era alfabetizada poderia acarretar algum benefício e/ou livrá-la de algum inconveniente?<sup>147</sup> Vergonhas, censuras, olhares de reprovação e espanto interfeririam na formulação das respostas?

Se essas perguntas parecem cabíveis, ainda assim chama a atenção que, ao confrontar o quadro nacional com o carioca, a relação entre os índices daqueles maiores de 7 anos que afirmaram (ou não) “ler e escrever” basicamente se inverte: no Brasil: 30,88% sabiam e 69,11% não sabiam; na capital: 71,97% sabiam e 28,02% não sabiam. Isso chama a atenção porque o questionamento sobre a forma de atestar se a pessoa era alfabetizada, bem como as demais circunstâncias listadas que possivelmente interfeririam nos resultados obtidos, valeriam tanto para a população brasileira como para a carioca.

Diante dessa amostragem, outras perguntas podem ser arroladas. Apenas os cariocas, presumivelmente, subverteram as estratégias prestigiadas pelos mapeamentos censitários, ocasionando essa inversão em relação ao quadro nacional? Teria a questão de a cidade ser pensada como a “vitrine e o espelho” do país interferido para uma alteração das informações angariadas por parte dos recenseadores? Será que houve alguma crítica à forma como foi realizado esse censo de 1920, coordenado, na cidade do Rio de Janeiro, por Bulhões de Carvalho?

Antes de prosseguir, acredito que seja interessante acompanhar uma opinião que foi veiculada pela *Gazeta de Notícias*:

“A hora em que a Diretoria Geral da Estatística espalha os seus cartazes vistosos, alardeando ruidosamente o que ela chama, com ênfase, a [ilegível] da obra patriótica do recenseamento, melhor fôra, para muitos, deixá-la propalar à vontade os resultados do seu pretenso e inconsistente triunfo. Entretanto, desse modo, não pensamos nós. Somos pela verdade inteira e inflexível, impiedosa e dura, quando se faz mister proclamá-la, ferindo embora interesses ou contrariando a vaidade de quem quer que seja. [...].

---

<sup>147</sup> Sobre alguns dos aspectos que talvez interfeririam na realização de levantamentos censitários na cidade do Rio, porque apontam para possíveis subversões da população, são interessantes as considerações de Marilene R. Silva: “São inúmeras as dificuldades apontadas em diferentes momentos históricos para o recenseamento. Elas explicar-se-iam não tanto pelas condições geográficas da cidade [RJ], mas por suas condições sócio-culturais. Uma lógica da desconfiança marcava as relações da população, de um modo geral, com as autoridades. Escapar do fisco, evitar recrutamentos, escamotear os dados reais” (SILVA, 1995, p. 162).

Sem ambagens estamos em afirmar que tais algarismos estão muitíssimo distanciados da verdade. Afirmamo-lo baseados em fatos concretos, palpáveis. [...].

Não há muito, constatávamos e comentávamos divergências profundas entre as listas dos recenseadores, quando enumeravam prédios do centro urbano e o mapa cadastral da cidade, verificando-se dessa diferença que muitas casas houve não visitadas pelos agentes censitários.

Lacunas e mais lacunas. Por elas é que não merecem maiores atenções os algarismos do Sr. Bulhões de Carvalho [...]” (“A população do Distrito Federal”, 20 de janeiro de 1921).

Da leitura se depreende que para o/a responsável pela escrita do artigo, os “*algarismos*” angariados da cidade pelo recenseamento de 1920, coordenado pelo demógrafo-sanitarista Bulhões de Carvalho, encontravam-se “*muitíssimo distanciados da verdade*”. Isso porque ao confrontar a “*lista dos recenseadores*” com o “*mapa cadastral da cidade*” chegava-se à conclusão de que “*muitas casas não [foram] visitadas pelos agentes censitários*”. Entretanto, para além dessa diferença que colaborava para descredenciar o mapeamento, outro aspecto interessante refere-se à iniciativa da Diretoria Geral da Estatística de “*espalha[r] cartazes vistosos*” com os resultados alcançados.

Essas situações destacadas pelo artigo indiciam elementos que podem ser relacionados às perguntas anteriormente formuladas sobre o percentual de letrados na capital. Primeiro, por assinalar as construções (no caso, por parte dos encarregados de organizar e executar o levantamento) envolvidas durante a coleta das informações, o que fortalece o pensamento de que provavelmente outras estratégias e táticas tenham sido empregadas tanto pelos censores quanto pela população. Segundo, por sinalizar que essas estatísticas concernentes à cidade, por serem “melhores” do que o quadro nacional, reforçavam a imagem da “vitrine e o espelho” carioca, motivo que concorreu para a que a Diretoria Geral “*alardea[sse] ruidosamente*” os números. Finalmente, em terceiro lugar, porque apontam para a existência de discordâncias nos modos privilegiados para a execução do censo e para a possibilidade, a partir da circulação do impresso, de que diferentes representações sobre os resultados divulgados fossem empreendidas pela população.

Em que pesem esses cuidados analíticos, que, impreterivelmente, devem estar presentes na problematização de informações advindas de mapeamentos

estatísticos, resta, agora, especificar a forma como estou encarando esses índices percentuais concernentes ao ano de 1920. Considerando que as estatísticas estão direcionadas para estabilizar e homogeneizar as práticas; ponderando que há intencionalidades, construções e artifícios empregados pelos censores e entrevistados, que, com alguma frequência, subvertem a pretensão do recenseamento; ratificando que saber assinar o nome não constitui um indicativo da inserção na cultura letrada; avaliando que a posição ocupada pela capital carioca talvez tenha interferido na elaboração, execução e divulgação do censo; ainda assim, o elevado número de letrados da população carioca que foi “levantado”, “construído”, “maquiado” pelo mapeamento indicia a presença contínua da leitura e da escrita nos tempos e espaços citadinos.

Nesse sentido, fossem os 71,97% dos habitantes que sabiam ler e escrever uma construção da Diretoria Geral de Estatística, fosse esse um número fruto das dissimulações dos cariocas ao responderem aos recenseadores, ou fosse a junção desses dois fatores, essas ocorrências podem ser percebidas como indicativas de que se tornava, no período, cada vez mais importante demonstrar a inserção (ainda que fictícia) no mundo das letras. Dito de outro modo, mesmo que se enfatizem as presumíveis intencionalidades dos recenseadores de forjar um quadro; mesmo que se sublinhem as influências da vergonha, olhares de reprovação, possíveis benefícios que tenham interferido nas respostas dos habitantes; mesmo que se destaque a combinação dessas intencionalidades, tais ocasiões intensificam a concepção de que a cultura letrada constituía-se como uma constante no meio social.

E justamente por essa constância da cultura letrada no cotidiano da capital se percebe que não foi por acaso o investimento ter incidido sobre a educação primária no período: uma modalidade de intervenção social capaz de ensinar diferentes comportamentos e maneiras de viver a cidade, mas que, fundamentalmente, se encarregaria de inculcar e despertar uma disciplinarização “*consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada*” (CARVALHO, 1997, p. 284).

Quer isso dizer que as possíveis contribuições dos preceitos educativos para a organização e harmonização dos tempos e espaços sociais estendiam-se pelo controle e a fiscalização dos corpos, comportamentos e situações internas aos estabelecimentos de ensino. Contudo, a pretensão era de que esses ensinamentos



ultrapassassem os muros e portões das escolas e produzissem interferências no ambiente urbano (Cf. MAGALDI, 2007, p. 65).

Para esse desígnio, em termos estratégicos, as características da sociedade contavam favoravelmente. Afinal, no transcurso das duas primeiras décadas do século XX, as diferentes formas de entrar em contato com o escrito e a leitura passaram a se constituir como uma “*atividade em trânsito [...] ganha[ndo] as ruas, misturando-se aos ruídos, movimentos e imagens da cidade*” (VELLOSO, 1996, p. 58). Isso contribui para compreender os motivos do que foi afirmado a partir da problematização dos quadros estatísticos de 1920: a constância da cultura letrada nas interações cidadinas.

Projetar luzes sobre as contribuições da educação primária significava confiar na possibilidade de que, pelo fato de a cultura letrada já se encontrar de algum modo presente no meio social, os ensinamentos advindos dos preceitos educativos encarnados nos corpos e comportamentos da comunidade escolar seriam consciente e voluntariamente apreendidos pela população. Daí a insistência do debate educacional do período em voltar as atenções para aquela questão que já se desenhava pelo menos desde o último quartel do século XIX: a necessidade de atrelar a instrução à educação. Sobre esse particular, vale acompanhar algumas, dentre as várias, assertivas que se referiam à temática:

“*A instrução, comparada à educação é uma gota de água no oceano*”<sup>148</sup>; “*a instrução primária [...] não é apenas um aprendizado de primeiras letras, mas um meio de orientar o jovem para a vida*”<sup>149</sup>; “[...] *realmente, menos mal causa à sociedade o analfabeto [...] que aquele outro indivíduo possuidor de uma rudimentar instrução mal orientada [...]*”<sup>150</sup>; “[...] *a instrução em certo grau, desacompanhada da educação [...] constitui perigo individual e social dos mais graves*”<sup>151</sup>; “[...] *instrução sem educação é antes uma arma perigosa do que benefício para o indivíduo e para o agregado social [...]*”<sup>152</sup>; “*a instrução sem a educação pode até ser um mal [...]*”<sup>153</sup>; “[...] *dentro dos nossos ideais de educação, a educação propriamente dita prepondera sobre a instrução, procurando-se, nesta um meio de ampliar e elevar*

---

<sup>148</sup> ESCOBAR, 1923, p. 511.

<sup>149</sup> CARNEIRO LEÃO, 1923, p. 386.

<sup>150</sup> PIRES FERRAO, 1924, p. 6.

<sup>151</sup> CARREIRO, 1925, p. 476.

<sup>152</sup> SERRANO, 1925, p. 572.

<sup>153</sup> ROURE, 1929, pp. 172-73.

*aquela*”<sup>154</sup>; “[...] *a instrução pura e simples é uma arma, e como toda arma, perigosa*”<sup>155</sup>.

Pela amostragem se nota uma forte identificação entre as diferentes vozes, ao longo dos anos 1920, no que toca à associação do ensinamento dos saberes elementares (leitura, escrita e contar) com as preocupações relativas ao disciplinamento dos comportamentos e hábitos. Nessa linha, fortalecia-se, inclusive, a concepção de que a leitura, a escrita e as contas, caso não fossem devidamente direcionadas, colaborariam para que a população se *contaminasse*, o que acarretaria transtornos à cidade<sup>156</sup>. Sob a lógica de harmonizar o cotidiano, já não bastava que os habitantes, mesmo de modo rudimentar, fossem instruídos (e esse era o caso, como se pôde perceber anteriormente, da maioria dos cariocas); sobretudo, era imprescindível que se tornassem educados.

Tais considerações possibilitam as condições para enquadrar essa proximidade entre as representações construídas sobre o entrelaçamento da instrução com a educação a partir de um aspecto principal. Frente às exigências do período, que insistiam na necessidade de organizar o traçado arquitetônico e disciplinar os usos sociais, os educadores se esforçavam para orquestrar, como foi visto no capítulo anterior, uma “retórica consensual” que, de algum modo, os legitimasse para propor estratégias de modificação do meio social. Tal esforço “*interferi[u] na ordenação simbólica da cidade, armando novas representações do urbano e [dos] papé[is] profissiona[is] [dos educadores] dentro dele*” (NUNES, 1994, p. 180).

Essa “retórica consensual” orquestrada pelos educadores encontrou seu fortalecimento institucional com a criação da Associação Brasileira de Educação (1924) e com a reorganização dos quadros e dos princípios norteadores da Diretoria

---

<sup>154</sup> AZEVEDO, 1930.

<sup>155</sup> Heitor Lyra apud MAGALDI, 2007, p. 72.

<sup>156</sup> A esse respeito, vale acompanhar o raciocínio de Pires Ferrao: “[...] *Realmente, menos mal causa à sociedade o analfabeto [...] respeitador dos princípios básicos da moral e da sociedade, muito embora tenham-lhe sido estes princípios ensinados como dogmas que ele não discute, não analisa, mas acata e respeita, que aquele outro indivíduo possuidor de uma rudimentar instrução mal orientada e que [...] se atrai preferentemente à leitura de publicações inspiradas em idéias subversivas da ordem social e aos folhetos de literatura barata, imoral, e que, destituído de senso crítico, por falta de educação, se vai embebendo de teorias más, vai pervertendo progressivamente o seu caráter, até tornar-se um ente perigoso ou, na melhor hipótese, um importuno, por seu latente espírito de revolta injustificada [...]*” (1924, p. 6).

Geral de Instrução Pública durante as gestões de Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930). Isso porque “[...] *essas instituições [...] foram além de veios de atuação sobre o ensino, ‘contextos’ de disputas para influir na definição das finalidades sociais da educação*” (PAULILO, 2007, p. 284).

Sobre a ABE, conquanto seja discutível que seus alicerces tenham sido fincados para “modernizar” a educação – já que, como problematizou Marta Carvalho (1998), o que estava em jogo era muito mais uma disputa política (fosse pelos quadros internos, fosse no meio social) para expandir as formas da intervenção educacional do período –, as conferências, os congressos e palestras promovidos por essa Associação contribuíram para “*sedimentar a convicção de que não cabia ao analfabetismo a culpa pelo atraso, pelo desgoverno [...] seriam mais nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que governavam e a multidão de semi-alfabetizados que as sustentava*” (PAULILO, 2007, p. 41).

Em relação aos anos Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, embora possam ser identificadas especificidades nas iniciativas político-administrativas prestigiadas por esses Diretores de Instrução<sup>157</sup>, cumpre enfatizar um ponto fundamental de congruência entre as duas gestões. Tanto uma quanto a outra retomou a questão do analfabetismo como estratégia de legitimação (Idem, p. 42). Entretanto, o foco principal estava na tentativa de (re)significar as finalidades da intervenção educacional, “[...] *dotando a escola de um formato institucional adequado a novas funções: a de uma instituição destinada a ser percurso obrigatório [...], modelando os comportamentos e transmitindo o conjunto de saberes e convicções reputados necessários à vida em sociedade*” (MUNAKATA & WARDE & CARVALHO, 2001, p. 169).

Modelar comportamentos e transmitir saberes e convicções imprescindíveis à capital: essas foram as preocupações que estiveram no cerne do debate educacional acerca do entrelaçamento do instruir com o educar. Esperava-se, com isso, senão equacionar, ao menos atenuar muitos dos problemas que eram desencadeados principalmente pela falta de harmonia e disciplina dos usos sociais cotidianos. Destarte, ainda que o espaço urbano não se encontrasse devidamente organizado, a intervenção escolar se encarregaria de reformar os modos, tradições e

---

<sup>157</sup> A esse respeito, ver: PAULILO, 2007.

condutas dos habitantes, de forma que passassem a pautar suas interações cotidianas em ideais de *urbanidade*.

Se bem se atentar, os sentidos que podem ser atribuídos à palavra urbanidade (civildade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdicção de interesses pessoais frente aos coletivos)<sup>158</sup> remontam, muito mais, a uma predisposição dos sujeitos para autodisciplinarem e/ou auto-refletirem os seus atos antes de praticá-los. Portanto, evocar os ideais de urbanidade significa enfatizar as circunstâncias “internas” de autocontrole que seriam concretizadas nos momentos de sociabilidade, mesmo na ausência e/ou insuficiência de mecanismos “externos” de policiamento e fiscalização.

Essas considerações reforçam a pertinência da idéia de que a escola contribuiu decisivamente para a tentativa de inventar uma tradição de urbanidade na capital. Afinal, para além de tomar a si a tarefa de explicar as transformações urbanas e fazer com que fossem aceitas pela população, a intervenção educacional investia na invenção de diferentes formas de organizar e disciplinar o cotidiano que se distanciavam das práticas anteriores, pautadas sobretudo em ações coercitivas advindas de mecanismos de policiamento e controle (Cf. HOBBSAWM, 1984, p. 19).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a tentativa de inventar essa tradição confluía para “*ampliar o vocabulário simbólico*” (Idem, p. 15) a partir do qual se pensavam as possíveis soluções para o problemas da capital. Isso porque, como o investimento recaía na influência benéfica que os comportamentos e hábitos internalizados e aprendidos nos estabelecimentos de ensino ocasionariam na população (Cf. MAGALDI, 2007, p. 175), os modos de se portar e se conduzir, as vestimentas, formas de falar, corporeidades, enfim, todo um conjunto simbólico representado nos corpos e nos gestos da comunidade escolar passava, cada vez mais, a marcar presença junto às outras “*práticas da cidade*” (VAGO, 2002, p. 66).

Cabe realçar, essa presença do conjunto simbólico representado nos corpos e nos gestos dos escolares acontecia sob as formas mais variadas. Afinal, pelas palavras de Clarice Nunes, “*o que estava em jogo era uma reforma do espírito público que exigia] o alargamento da concepção de linguagem escolar [...]*

---

<sup>158</sup> Essas alusões aos sentidos da palavra *urbanidade* podem ser encontradas também na pesquisa de Tarcísio M. Vago (2002, pp. 188-89).

*busc[ando] a construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa”* (2000, pp. 374-75). Nesse movimento, ruas, avenidas, parques, jardins, campos, fábricas, clubes esportivos, cinematógrafos, circo, teatros converteram-se em “*espaços de aprendizagem*” (Idem, p. 375). Como se nota, a educação primária transformava-se em um acontecimento urbano que literalmente ganhava a capital.

A alusão a esses variados espaços de aprendizagem remete a dois aspectos principais. O primeiro reporta àquela iniciativa de fazer com que as crianças enfocassem as situações cotidianas como oportunidades para experimentarem e apreenderem elementos e sensações que, de alguma maneira, poderiam ser trabalhados e sistematizados em sala de aula. Nessa direção, os momentos urbanos diversificados transformar-se-iam em espaços de aprendizagem para os escolares.

Para discorrer sobre o segundo aspecto, é interessante, de início, acompanhar as reflexões de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin sobre a *teoria da forma escolar* (2001). Afinal, para os autores a escola deve ser caracterizada como uma instituição:

“[...] onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite os saberes, os conhecimentos, está fundamentalmente ligada às formas de exercício do poder. [...] isto não é somente verdade da escola: todo modo de socialização, toda forma de relação social implica ao mesmo tempo a apropriação de saberes [...] e a ‘aprendizagem’ de relações de poder”.

Como se observa, para os autores a instituição escolar e os demais modos de socialização podem ser caracterizados por aquilo que Giles Deleuze chamou de *encontro* das relações de poder e de saber (1995, p. 64), o que significa pensar que essas duas instâncias não são definidas por um nexos causal. Desse modo, não se deve tomar o poder como causa e o saber como efeito (ou vice-versa); antes, as relações de poder e de saber definem-se por um total entrelaçamento (“encontro”) entre um e outro (SILVA, 2007, p. 10).

Se essas considerações parecem pertinentes, torna-se possível retornar ao segundo aspecto relacionado à conversão das variadas dimensões cidadinas em espaços de aprendizagem ao longo dos anos 1920. Nesse particular, está em consideração que a experiência educativa dessas ocupações pelo cenário urbano não

se resumia àquilo que os escolares poderiam apreender. Afinal, essas incursões exibiam um conjunto de saberes (comportamentos, higiene, postura, atenção, gestos) e enfatizavam as benesses que os poderes educativos poderiam acarretar para o disciplinamento e a organização do meio social. Nessa linha, pode-se afirmar que tais situações concorriam para que diferentes circunstâncias urbanas adquirissem a conotação de espaços de aprendizagem também para a população.

Exemplos de que a conversão da cidade em um ambiente educativo levava em consideração também a propagação de preceitos educativos junto à população carioca podem ser perscrutados nas homenagens e/ou celebrações de datas: saudação à visita do Rei Alberto e da Rainha Elisabeth da Bélgica, organizada na Quinta da Boa Vista<sup>159</sup>; solenidade para o centenário do “Dia do Fico”<sup>160</sup>; cerimônia de trasladação dos restos mortais de Estácio de Sá e de relíquias da cidade do Rio de Janeiro<sup>161</sup>; “Festa da Bandeira”<sup>162</sup>. Mas não se esgotavam nessas atividades. Frequência a

---

<sup>159</sup> “Ilmo. Sr. Presidente do Clube de Regatas Botafogo

*Para a execução do programa de festa escolar que a Prefeitura vai oferecer, na Quinta da Boa Vista, à S. M. a Rainha dos Belgas, torna-se necessário o concurso dos clubes de regata. Peço-vos, pois, que na véspera do dia em que será realizada aquela festa, esse Clube se digne fornecer uma ou duas embarcações devidamente tripuladas para o lago da Quinta [...].* (Carlos Sampaio, 31 de agosto de 1920); (AGCRJ); código: 35-2-8.

Para a realização dessa festividade escolar a Prefeitura enviou mensagens, dentre outros, para os seguintes destinatários: Clube de Regatas Guanabara, Colégio Militar, Colégio Pedro II, Liceu Anglo-Francês, Clube de Boqueirão do Passeio, Clube de Natação e Regatas, Clube de Regatas Flamengo, Clube de Regatas São Cristóvão, Clube de Regatas Vasco da Gama, Clube Internacional de Regatas.

Todas essas mensagens e as demais concernentes a essa solenidade se encontram reunidas no código 35-2-8 do AGCRJ.

<sup>160</sup> “Exmo. Snr. General Comandante da Força Policial

*Tenho a honra de cientificar V. Ex. que esta Prefeitura comemora, a 9 de Janeiro próximo, o primeiro Centenário do ‘Fico’, com as cerimônias de inauguração de placas rememorativas na igreja do Rosário e nos edifícios da Repartição Geral dos Telégrafos e do Convento de Santo Antônio [...].*

*No programa que elaborei, aprovado pelo Chefe da Nação, figura a execução do Hino da Independência, acompanhado em coro por alunos das escolas municipais. Para tal fim, solicito a V. Ex. determinar que a banda de música do 4o. Regimento de Infantaria fique à disposição desta Prefeitura [...].* (Carlos Sampaio, 31 de dezembro de 1921); (AGCRJ); código: 35-2-14.

<sup>161</sup> “Exmo. Sr. General Comandante da Polícia Militar

*Realizando-se, a 20 de janeiro do corrente, a grande cerimônia da trasladação dos restos mortais de Estácio de Sá e de relíquias da Cidade do Rio de Janeiro, deseja esta Prefeitura associar-se às solenidades, fazendo com que alunos das escolas municipais cantem hinos patrióticos à passagem do préstito pela Avenida Rio Branco.*

*Para este fim, rogo, mais uma vez, a V. Ex. a fineza de determinar que a banda de música do 4o. Batalhão, preste o seu valioso concurso, [...] comparecendo no dia 20, às 7 horas, à Avenida Rio Branco, em frente ao cinematógrafo ‘Odeon’ [...].* (Carlos Sampaio, 12 de janeiro de 1922); (AGCRJ); código: 35-2-14.

<sup>162</sup> “Sr. Diretor Geral de Obras e Viação

*O Sr. Prefeito recomenda que essa Diretoria providencie, de acordo com a Diretoria Geral de Instrução Pública, sobre a requisição de bondes especiais destinados à condução dos alunos das escolas municipais que deverão tomar parte na ‘Festa da Bandeira’, a realizar-se a 19 do corrente, no edifício da Prefeitura.”* (Francisco Jardim, 12 de novembro de 1924); (AGCRJ); código: 35-2-28.

teatros<sup>163</sup> e circo<sup>164</sup>, excursão ao Museu Nacional<sup>165</sup>, visita a cemitério<sup>166</sup>, expedição a matadouro<sup>167</sup>, realização de exercícios ginásticos e jogos diversos em praças e praias<sup>168</sup>, passeio à Quinta da Boa Vista foram alguns outros acontecimentos que contaram com a presença de alunos das escolas primárias.

Momento significativo para a legitimação desses eventos ocorreu durante as administrações de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. A partir dessas duas

---

<sup>163</sup> [1] “*Snr. Diretor da Empresa Pachoal Secreto*

*Agradeço-vos em nome do Sr. Prefeito, a oferta de 50 cadeiras aos alunos das escolas municipais desta cidade, para todas as ‘matinees’ que, aos domingos se realizarem no teatro S. Pedro.*

*Espero a remessa das referidas cadeiras a esta Diretoria Geral, para serem distribuídas.”* (O Diretor Geral, 06 de setembro de 1920); (AGCRJ); código: 34-3-15.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

[2] “*Sr. Inspetor escolar do 4o. distrito.*

*Tendo sido oferecida uma matinee infantil a trezentas crianças das escolas primárias, recomendo-vos providenciéis para que da Escola Bernardo de Vasconcellos, desse distrito, sejam escolhidos 50 alunos e 3 adjuntas, que deverão estar, às 2 1/2 horas da tarde, à porta do Teatro Lírico, no sábado próximo, 27 do corrente.”* (O Diretor Geral, 25 de agosto de 1921); (AGCRJ); código: 34-3-21. Esta mensagem foi remetida, na mesma data, para os Inspectores Escolares do 2º e 3º distritos.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

[3] “*Sra. Inspectora escolar do 2o. distrito*

*Comunico-vos que o Sr. Dr. Prefeito deu permissão para que 80 alunos cantem a Marselhesa no dia 14 do corrente no Teatro S. Pedro, conforme o pedido feito pela mesa do Conselho Municipal [...].”* (O Diretor Geral, 13 de julho de 1922); (AGCRJ); código: 34-4-3.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto do Nascimento Silva.

<sup>164</sup> “*Sra. Inspectora escolar do 2o. Distrito*

*Remeto-vos algumas entradas para a sessão de 5a. feira, 28 do corrente, às 14 1/2 horas, no Circo Europeu, sito à Avenida Mem de Sá, afim de distribuídes pelos alunos das escolas do vosso distrito. Idêntico aos inspetores do 3o., 4o., 5o., 6o e 7o.”* (O Secretario Geral, Interino, 26 de setembro de 1922); (AGCRJ); código: 34-3-12.

<sup>165</sup> “*Senhor Diretor Geral de Obras e Viação*

*Solicito vossas providências no sentido de ser posto à disposição da diretora da Escola Joaquim Nabuco, às 10 1/2 horas do dia 9 do corrente, à rua General Severiano no. 152, um carro motor (dos pequenos), com um reboque, afim, de transportar os alunos daquela Escola ao Museu Nacional e reconduzi-los, quando for determinado, para o ponto de partida”* (O Diretor Geral, 04 de setembro de 1920); (AGCRJ); código: 34-3-15.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

<sup>166</sup> “*Sr. Diretor Geral de Obras e Viação*

*Peço-vos digneis de providenciar para que, no dia 5 do corrente, à 1 hora da tarde, esteja no Boulevard 28 de Setembro no. 168, um carro motor e um reboque, afim de conduzir alunos da Escola Oswaldo Cruz ao Cemitério de S. João Baptista e voltar”* (O Diretor Geral, 02 de agosto de 1920); (AGCRJ); código: 34-3-16.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

<sup>167</sup> “*Sr. Diretor Geral de Obras e Viação*

*O Sr. Prefeito atendendo à solicitação [...] resolveu permitir que os alunos visitem o Matadouro de Santa Cruz, nas horas em que se efetuam os serviços de matança, carnação, etc. [...].”* ([assinatura ilegível], 12 de maio de 1923); (AGCRJ); código: 35-2-21.

<sup>168</sup> “*Comunico-vos que o Snr. Inspetor de Matas e Jardins atendendo, gentilmente, à solicitação desta Diretoria, pôs à disposição o parque da Praça da República, a Quinta da Boa Vista e o campo da praia do Russel para exercícios de ginástica e jogos diversos das crianças das escolas municipais”* (O Diretor Geral, 13 de setembro de 1924); (AGCRJ); código: 34-4-11.

Diretor Geral da Instrução: Antônio Carneiro Leão.

gestões, esse tipo de ação foi incorporado às coordenadas que regulamentavam o ensino primário carioca:

“Enorme está sendo a vantagem trazida à educação [...] pelo hábito a que se conduz o escolar de estar ao ar livre, de se exercitar à beira-mar, nos jardins, nos campos de football. [...].

Sempre, não longe, há um jardim, uma praça, um campo de jogo, onde os escolares podem ir facilmente [...]. As demonstrações coletivas são também de grande valor, [...] como propaganda da educação [...], pelo entusiasmo que suscitam, conquistando adeptos e contribuindo para a vitória da boa causa [...]” (PROGRAMAS, 1926, p. 190).

“Art. 82 – A escola primária será animada em todos os sentidos de um espírito claro de finalidade social e, como instituição que deve enquadrar-se no sistema social geral, manterá íntimo contato, tanto na sua estrutura orgânica como na sua vida funcional, com a sociedade a que vai servir” (DECRETO DO ENSINO nº 2.940, 1928, p. 168).

Como se infere, as duas passagens apresentam elementos que podem ser relacionados à ocupação dos ambientes citadinos pelos escolares e seu impacto sobre o meio social. Nas coordenadas dos “Programas” de 1926, tais oportunidades, “pelo entusiasmo que suscitavam”, foram mencionadas como capazes de “conquistar adeptos e contribuir para a vitória da boa causa”.

Já o “Decreto do Ensino” acentuava a “finalidade social” da escola e o “íntimo contato” que deveria estabelecer com a sociedade. Todavia, se essas orientações de cunho geral forem complementadas pelas prescrições do Artigo 104, que estipulava as excursões (DECRETO DO ENSINO nº 2.940, 1928, p. 175), e pelas recomendações dos “Programas para as Escolas Primárias de 1929”, de que a frequência às mesmas era “*indispensável*” (PROGRAMAS, 1929, p. 33), tem-se uma idéia de como as incursões dos escolares pelo ambiente urbano continuavam sendo concebidas como ações significativas para difundir os preceitos educativos<sup>169</sup>.

---

<sup>169</sup> Acerca da importância das incursões escolares pela capital, vale acompanhar o raciocínio de Fernando de Azevedo, posto que estava à frente da Diretoria de Instrução no momento da regulamentação do Decreto do Ensino (1928) e da formulação dos “Programas” para a educação primária em 1929: “*A cidade, cortada em todas as direções por turmas de alunos, que deixam a pequena sala-oficina, para conhecerem, em suas excursões, a grande oficina, em que se elabora a evolução social e econômica, sente, na atividade inquieta e jovial das gerações escolares, a palpitação de uma nova mentalidade. A sociedade, testemunha da vida escolar e do esforço desenvolvido pelos educadores, começa a interessar-se pela escola e pelo problema da educação. A atividade das esferas educativas, repercutindo no meio social, pelas [...] excursões escolares, realiza uma obra de extensão educativa, ampliando-se até influir sobre todos os núcleos do meio ambiente*” (AZEVEDO, 1929, p. 181).



O fundamental a apreender é que, a partir de então, dentre as obrigações a serem concretizadas pela comunidade escolar constaria formalmente a ocupação dos espaços e tempos citadinos. Tal direção possibilita pensar que diretores, inspetores, professores, adjuntos, alunos etc. seriam cobrados e avaliados em função, também, do cumprimento dessas coordenadas para o ensino primário. Ao menos isso parece ter sido o que motivou Carneiro Leão a encaminhar a seguinte mensagem:

“Ilmo. Sr. Dr. Aristóteles Solano Carneiro da Cunha  
Tendo a Diretora da Escola Manoel Cícero trazido ao meu conhecimento que algumas suas adjuntas haviam declarado não estarem dispostas a repetir os exercícios dados pelo instrutor de cultura física, determino verifiqueis quais foram essas professoras porque, sendo tais exercícios os indicados no Programa a que todo o professor deve obediência, constitui declaração de tal natureza um ato de indisciplina que esta Diretoria precisa apurar” (O Diretor Geral, 30 de abril de 1926); (AGCRJ); código: 35-1-5.

As assertivas registradas são sugestivas enquanto indícios, por um lado, de que a fiscalização para o implemento das prescrições pontuadas nos “Programas” constava no rol de preocupações da Diretoria de Instrução. Por outro lado, que as circunstâncias envolvidas nesse controle apontavam para um cotidiano da instituição escolar atravessado por uma vigilância regular em que, antes mesmo da consumação do ato indisciplinar, a “*declara[ção] [de] não estarem dispostas a repetir os exercícios dados pelo instrutor de cultura física*” já era considerada um motivo para averiguações.

Os indícios presentes nessa situação específica relacionada aos comportamentos da diretora e adjuntas dessa escola contribuem para dimensionar a importância crescente que a Diretoria de Instrução atribuía à prática de exercícios físicos. Para que se possa compreender melhor o porquê dessa disposição, acredito ser interessante analisar mais uma fotografia de Augusto Malta.

---

Como se pode observar, o Diretor de Instrução atualiza e reforça os termos das orientações regulamentares. Nos “Programas”, no “Decreto” e na posição demarcada por Azevedo as incursões escolares são reforçadas como forma de assegurar a sua efetividade.



FOTO 10: Exercícios físicos em uma escola primária (1926)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

Embora não tenha sido possível identificar o nome e a localização da escola, a fotografia apresenta algumas características que merecem atenção. Como se percebe, trata-se de uma atividade física concretizada por alunos e alunas em uma parte da edificação que possibilitava a observação para quem estivesse do lado de fora do estabelecimento.

Quanto a isso, acredito que seja interessante iluminar algumas palavras do Diretor de Instrução, colocadas em circulação pelo periódico *A Educação*. Por meio delas, podem ser examinados dois pontos que devem ser associados à análise da imagem.

“Os novos métodos de cultura física se estão generalizando por toda a parte. Na cidade, como na zona rural, a ginástica sueca [...] se vai generalizando com um entusiasmo sintomático. Quantas vezes, passando defronte de um pátio ou de um jardim, onde vejo grupo de crianças [...] tenho o prazer de notar estar ali, uma das nossas escolas em pleno funcionamento? [...]” (CARNEIRO LEÃO, 1923, p. 482).

O primeiro ponto a apreender dessa exposição de idéias alude às preocupações com a cultura física que “[iam] *se generalizando com um entusiasmo*

*sintomático*”. Atente-se a que isso era em 1923. O segundo se refere à constatação de que “*quantas vezes, [ao] passa[r] defronte de um pátio ou de um jardim*” era possível visualizar as crianças realizando os exercícios.

A generalização assinalada pelo Diretor de Instrução permite pensar que as possíveis benesses advindas da prática de exercícios ginásticos já eram enfatizadas pelas escolas primárias antes de 1926 (data da produção da Foto 10). Aqui, alguns vestígios de que educar o corpo por meio da cultura física e inculcar ideais de conduta, moral e higiene nos alunos se constituíram como princípios que atravessaram os anos 1920.

Para discorrer sobre a visualização dos exercícios ginásticos comentada pelo Diretor de Instrução, o retorno à Foto 10 se apresenta como um movimento instigante. Analisando a imagem, não se pode afirmar se a cena é uma demonstração de ginástica que a comunidade foi convidada a prestigiar ou se o registro é uma “simples” aula de educação física que, por algum motivo, despertou o interesse dos transeuntes e do fotógrafo<sup>170</sup>.

Observar a imagem articulada aos comentários de Carneiro Leão permite presumir os motivos que impulsionavam a Diretoria de Instrução a dedicar atenção especial aos exercícios físicos. Fosse a presença dos *espectadores* (pessoas que estão do lado externo da escola) desencadeada por um convite ou por simples curiosidade, o que se nota é que esse momento de cultura física, propositada ou espontaneamente, adquiriu ares de um *espetáculo educacional* cujas ações, em termos estratégicos, não se restringiram aos corpos dos escolares, mas se estenderam aos demais participantes dessa experiência.

A partir do que foi possível explorar desse acontecimento, pode-se indiciar que não foi por acaso que, ao longo dos anos 1920, se tornou cada vez mais freqüente a presença de escolares em solenidades, homenagens e outras circunstâncias cotidianas. O investimento incidia sobre as possíveis influências que a organização, a

---

<sup>170</sup> Embora a dúvida exista, alguns elementos envolvidos nas características profissionais de quem a registrou e na própria fotografia apontam que a primeira opção (a de que se trata de uma cena de demonstração de ginástica) apresenta-se como mais plausível.

Acerca de Augusto Malta, recordo que era o fotógrafo oficial da Prefeitura desde os anos Pereira Passos, contratado para retratar o processo de “modernização” da cidade. Nos anos 1920, compôs algumas séries de imagens sobre a educação carioca. Nesse sentido, parece pouco provável que sua presença nessa circunstância escolar fosse “aleatória”.

Sobre as características da fotografia, refiro-me sobretudo à angulação prestigiada, que reforça o caráter de harmonia, sincronia, disciplina dos corpos das crianças.

harmonia, a disciplina, o controle estampados em seus comportamentos, gestos e corpos poderiam ocasionar no meio social. Ansiava-se, assim, que o efeito cênico desses eventos urbanos continuasse a ser lembrado, mesmo após o término do espetáculo educacional. Por outras palavras, que os habitantes retornassem às suas comunidades refletindo e comentando sobre o que observaram, escutaram e apreenderam, e, de preferência, que modificassem suas próprias condutas.

Outros vestígios de que, em certos casos, o espetáculo educacional atraía a atenção da população podem ser dimensionados a partir de uma outra imagem.



FOTO 11: Evento com a participação de escolares (08/09/1925)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

No documento, como se nota, verifica-se a assinatura de Malta e a pormenorização da data. Contudo, não há qualquer menção àquilo que esteve envolvido no episódio. Nessa medida, antes de passar aos comentários, é imprescindível aclarar dois fatores que foram apreciados para identificar que se tratou de um evento com a participação de escolares.

O primeiro se refere à cena fotografada. Embora o posicionamento das pessoas junto às grades e à pilastra dificulte a visualização daquilo que ocorria na parte interna, com o recurso da ampliação é possível perceber, à esquerda, um grupo

de crianças uniformemente trajado de branco. O segundo diz respeito a que o confronto dessa imagem com outras que integram a série, acrescido da informação completa da data (08 de setembro de 1925), possibilita afirmar que a cena fotografada é um evento que contou com a concorrência de escolares para comemorar a independência do Brasil.

Uma vez assinaladas essas considerações relativas àquilo que se encontra efetivamente “obstruído” na cena, torna-se possível voltar à fotografia, procurando examinar o que de importante apresenta para a discussão a respeito da influência dos espetáculos educacionais sobre a população carioca. Quanto a isso, de início desperta o interesse a angulação priorizada por Malta. As dificuldades de identificação do acontecimento encaminham a análise para a direção de que, dentre as suas intencionalidades ao compor o registro, talvez a principal tenha sido focar as maneiras empregadas pelas pessoas para contemplarem o evento. Afinal, a disputa por espaço, o amontoamento e os “malabarismos de equilíbrio” de homens, crianças e mulheres<sup>171</sup> canalizam as atenções.

Ao prosseguir com o exercício de *estranhamento* proposto por Carlo Ginzburg (1989a), afloram algumas outras circunstâncias, em meio ao atabalhoamento da situação. Entre aqueles que estão desfrutando da comemoração do lado de fora, a maioria absoluta é composta por crianças. Algumas, descalças; outras, com vestimentas sujas<sup>172</sup>; muitas, talvez, com idade para freqüentar os estabelecimentos de ensino primário<sup>173</sup>.

Eram algumas dessas crianças aquelas a que o Diretor de Instrução se referiu como “*os pequenos analfabetos*” que a escola deveria “*atrair*”? (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 9)<sup>174</sup>. Ou pertenciam a outros estabelecimentos de ensino e estavam ali apenas para prestigiar? Ou seriam parentes e/ou conhecidas daquelas que protagonizavam o evento? Para essas indagações, infelizmente, não consegui respostas.

Do mesmo modo, não foi possível descobrir informações sobre os adultos que lá se achavam, “espremidos” em busca de uma melhor colocação para observar a celebração. Seriam os pais? Parentes? Conhecidos? Ou foram simplesmente atraídos?

---

<sup>171</sup> Embora em número reduzido, à esquerda da imagem, próximas à pilastra, podem-se notar algumas mulheres.

<sup>172</sup> Refiro-me, neste ponto, a algumas crianças postadas do lado direito da imagem.

<sup>173</sup> Recordo aqui que a idade mínima para o ingresso na escola primária no período era de 7 anos.

Mesmo sem poder precisar quem são os presentes, o registro do fotógrafo oficial da Prefeitura auxilia a refletir sobre o espetáculo educacional, sua existência e as interferências no cotidiano carioca. Nesse sentido, contribui para pensar que a experiência educativa dessa comemoração almejou deixar marcas tanto na comunidade escolar quanto naqueles que se dispuseram a disputar espaços para assisti-la.

Nisso podem-se identificar alguns dos motivos que levaram a educação a ser concebida no período como uma modalidade de intervenção social capaz de contribuir para a organização e o disciplinamento do cotidiano da cidade. A aposta era que os ensinamentos apreendidos em eventos desse porte fossem lembrados e comentados, alcançando, até mesmo, aqueles que não estiveram presentes<sup>175</sup>. Afinal, *“atingir a forma de pensar e mudar a mentalidade da população era fundamental para a desejada mudança de costumes* (NUNES, 2000, p. 391). Com o objetivo de alcançar essa mudança é que as atenções se voltaram, dentre outros aspectos, para os *“[...] múltiplos eventos que, dentro e fora da escola (nas ruas, nas praças e nos teatros), ganharam vigor de uma dramaturgia”* (Idem).

As considerações tecidas até o momento sobre os eventos escolares realizados ao longo dos anos 1920 se aproximam desse caráter de *dramaturgia* sublinhado por Clarice Nunes. Afinal, ao empregar as expressões espetáculos educacionais e efeito cênico para problematizar algumas das circunstâncias que, estrategicamente, estiveram envolvidas nesses acontecimentos urbanos, minha pretensão foi demonstrar como esses atos públicos eram pensados como oportunidades para ratificar saberes e práticas trabalhados nos espaços e tempos da escola e para propagar comportamentos, disciplina, atenção, higiene e harmonia, inscritos nos corpos e nas atitudes das crianças junto à população.

---

<sup>174</sup> Pelas palavras de Carneiro Leão: *“[...] com o intuito de atrair para a escola os pequenos analfabetos”* (1926, p. 9).

<sup>175</sup> Sobre os “efeitos” dessa experiência educativa até mesmo naqueles que não compareceram, cumpre reafirmar que estão em consideração os presumíveis comentários e lembranças que, efetivados pelos participantes e espectadores, poderiam ampliar o raio de ação do que foi encenado. Nesse particular, corrobora a afirmação o fato de esse espetáculo ter acontecido em um “dia útil” (terça-feira), o que concorre para reforçar as interferências que ocasionou nos outros tempos da cidade.

Nesse quadro, as comemorações, solenidades, prática de exercícios ginásticos e outros acontecimentos urbanos que contavam com a presença de escolares adquiriam formas, mesmo, de um “teatro da modernidade”. Um espetáculo que, sob a lógica de disciplinar e organizar o cotidiano, ansiava ensinar os escolares e a população a “*praticar a cidade, [a] transitar por ela, [a] vivenciá-la corporalmente [e simbolicamente], isto é, provar a cidade com o corpo, isso era já uma forma [...] de fazer o corpo se impregnar da racionalidade, da higiene, da assepsia, da civilidade desejada [...]*” (VAGO, 2002, p. 34)<sup>176</sup>.

Praticar a cidade e transitar por ela. Atentar para essas duas concepções que estavam também incluídas nos ideais que motivavam a concretização dos eventos com a participação dos escolares pelo ambiente urbano significa iluminar outra dimensão desses espetáculos educacionais: alguns fatores relacionados aos, para manter o movimento metafórico, *momentos bastidores*. Ou seja, aquilo que tinha de ser mobilizado antecipadamente para que essas encenações pudessem acontecer.

A esse respeito, são significativas as atenções concernentes aos ensaios dos alunos e das alunas<sup>177</sup> (de modo que estivessem aptos a desempenhar seus papéis), à organização do cenário (escolha dos locais), aos cuidados com o figurino (crianças uniformizadas) e com o fundo musical (muitas dessas ocorrências contavam com a presença das bandas da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros, da Marinha e de alguns estabelecimentos de ensino)<sup>178</sup>. Para examinar vestígios das três primeiras circunstâncias envolvidas na preparação dos espetáculos educacionais, torna-se oportuno explorar uma outra imagem registrada por Malta:

---

<sup>176</sup> Acerca dessas apropriações do trabalho de Tarcísio M. Vago, cumpre aclarar um aspecto. O foco de sua pesquisa foi a cidade de Belo Horizonte e as sensibilidades corporais diferentes que a escola primária auxiliou a desenvolver ao longo dos anos 1906-1920.

Nessa medida, em que pesem as especificidades das duas capitais – Belo Horizonte e Rio de Janeiro –, não tenho como deixar de prestar os devidos créditos à contribuição, para este estudo, das problematizações construídas sobre o entrelaçamento das dimensões urbanas com as escolares. Para o caso mineiro, ver também: VEIGA, 2002 e FÁRIA FILHO, 2005a, 2000b; 1998.

<sup>177</sup> Sobre os ensaios que precediam a realização dos eventos escolares, ver: (AGCRJ); códigos: 34-3-15; 34-4-2; 34-4-10; 35-1-4; 35-1-10.

<sup>178</sup> A esse respeito, ver: (AGCRJ); códigos: 34-3-22; 34-4-2; 34-4-12; 35-1-8; 35-1-9; 35-1-10; 35-2-14.



FOTO 12: Escola Nilo Peçanha (24/09/1924)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

Como se pode observar, a imagem apresenta um evento escolar ocorrido na parte externa do estabelecimento de ensino. Sem sombra de dúvida, pelo modo como as crianças estão dispostas, pelo fato de a maioria delas (e alguns adultos também) estar olhando diretamente para a lente de Malta, pela angulação empreendida, trata-se de uma circunstância que foi preparada para ser registrada.

E é especificamente por essas características que a fotografia é sugestiva, enquanto indício, dos momentos bastidores que também caracterizavam os espetáculos educacionais encenados no ambiente urbano. Afinal, ao voltar as atenções para o registro, notam-se alguns pormenores que, juntos, apontam para as preocupações concernentes aos ensaios, à organização do cenário e aos cuidados com o figurino que tiveram de ser mobilizados para a concretização da imagem.

Isso significa que para alcançar a atmosfera de harmonia, disciplina e organização que emana do arranjo fotográfico, alguns esforços foram despendidos. Nessa direção, em primeiro lugar, chama a atenção a forma escolhida para retratar as crianças: a maioria delas se encontra instalada em assentos que, de algum modo,



tiveram de ser previamente transportados para o local. Em seguida, desperta a curiosidade o controle ao qual foram submetidos os corpos dos alunos, posto que, salvo algumas exceções, todos se encontram em posições adequadas em relação àquilo que procurava se exaltar<sup>179</sup>. Finalmente, em terceiro lugar, instiga o interesse a localidade selecionada para a realização desse evento: o lado externo da escola. Subsumidos nessa escolha estavam os cuidados e as atenções, por assim dizer, extras por conta das possíveis interferências da esfera pública no desenrolar desse espetáculo educacional<sup>180</sup>.

À vista dessas considerações, percebe-se que nesse acontecimento urbano específico o produto final (o registro da fotografia) se caracterizou como uma das dimensões envolvidas. Se bem se atentar, aquilo que teve de ser mobilizado, as preocupações acionadas, os cuidados despendidos, enfim, aqueles momentos relacionados aos bastidores desse evento, se constituíram como circunstâncias fundamentais para a incorporação, ratificação e divulgação dos preceitos educativos.

A importância de ressaltar os momentos bastidores como circunstâncias contribuintes à difusão de ideais de harmonia e disciplina não se esgota nisso que pôde ser perspectivado a partir dos preparativos para a composição dessa fotografia dos alunos sentados à frente da escola. Igualmente, deve-se levar em consideração um aspecto fundamental nessa relação estabelecida entre a comunidade escolar e o ambiente urbano carioca: os necessários deslocamentos dos escolares pela cidade para chegarem até os locais dos eventos (escolas, praças, campos de futebol, ruas, avenidas etc.), algo, portanto, que remete às práticas da cidade e aos trânsitos por ela.

---

<sup>179</sup> Indícios de que esse controle se constituiu como uma das preocupações para a composição da fotografia podem ser perscrutados também no “contraste” estampado nas feições das crianças: “[...] rostos crispados, [raríssimos] sina[is] de entusiasmo ou de alegria [...]. Não parecem mesmo contentes em submeter seus corpos” a esse evento escolar (Cf. VAGO, 2002, p. 292).

<sup>180</sup> A alusão, neste ponto, passa pela atração que esse acontecimento, encenado em um “dia útil” (quarta-feira), poderia ocasionar nos transeuntes, pela circulação de veículos automotores, pela possibilidade de que as crianças se dispersassem, enfim, por todas aquelas circunstâncias e “riscos” envolvidos na interação estabelecida entre esse espetáculo educacional e o “lado de fora” dos muros e portões escolares.

Em alguns casos, a Diretoria de Instrução se encarregava de fornecer os “carros motores e reboques”<sup>181</sup> para o transporte dos alunos. Nisso, podem-se indiciar outras situações que reforçam a concepção de que, sob formas variadas, as circunstâncias escolares invadiam a cidade. Aqui se estão considerando os possíveis comentários e impressões gerados em razão das interferências desses meios de transporte no ambiente urbano. Afinal, não se deve esquecer que uma das características marcantes do período era o problema de tráfego, que fazia com que congestionamentos, colisões, acidentes, atropelamentos etc. se multiplicassem. Nesse sentido, estariam esses bondes carregados de alunos, também, em meio às disputas por espaços nas ruas e avenidas destinadas à sua circulação<sup>182</sup>.

Mas não só isso. Em termos estratégicos, o trânsito desses carros motores poderia despertar a curiosidade da população acerca do que acontecia em

---

<sup>181</sup> Dentre as várias mensagens encaminhadas pela Diretoria de Instrução no decorrer dos anos 1920, vale a pena acompanhar algumas:

[1] “*Sr. Diretor Geral de Obras e Viação*

*Peço a expedição de vossas ordens afim de que seja posto um carro motor e um reboque à disposição da professora da 1a. escola mista do 9o. distrito escolar [...] na próxima quinta-feira, 9 do corrente, ao meio dia, para transportar os alunos da referida escola à Quinta da Boa Vista, e a respectiva volta.*” (O Diretor Geral, 07 de dezembro de 1920); (AGCRJ); código: 34-3-19.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

[2] “*Sr. Dr. Diretor Geral de Obras e Viação*

*Solicito vossas providências afim de que amanhã 5, ao meio-dia sejam postos à disposição desta Diretoria [...] para a Escola Rodrigues Alves, rua do Catete esquina da Silveira Martins: um carro motor e dois reboques*” (O Diretor Geral, 04 de julho de 1921); (AGCRJ); código: 34-3-21.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

[3] “*Sr. Diretor Geral de Obras e Viação*

*Solicito vossas providências para que, no dia 14 do corrente às 14 horas, esteja na Praça Duque de Caxias, um carro motor dos grandes com um reboque, afim de conduzirem os alunos da escola José de Alencar para o Teatro Municipal.*” (O Diretor Geral, 11 de julho de 1922); (AGCRJ); código: 34-4-3.

Diretor Geral da Instrução Pública: Ernesto Nascimento Silva.

[4] “*Snr. Diretor Geral de Obras e Viação*

*Solicito vossas providências para que, no dia 19 do corrente às 10 horas, esteja [...] um carro motor dos grandes com dois reboques, afim de conduzirem os alunos para o edifício da Prefeitura.*” (O Diretor Geral, 17 de novembro de 1923); (AGCRJ); código: 34-4-8.

Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

<sup>182</sup> Sobre a invasão das circunstâncias escolares à cidade, conquanto não tenha encontrado nenhuma informação sobre o fornecimento de “auto-ônibus” pela Diretoria de Instrução para o transporte de alunos, vale acompanhar as considerações de Carneiro Leão, posto que a cogitação dessas idéias indicia a importância que os eventos escolares adquiriam no período, bem como as possíveis intensificações do fluxo que poderiam ocasionar: “*Ainda há pouco sugeri ao Prefeito, para concessão de licença às empresas de auto-ônibus, a cláusula em que cada uma delas se obrigasse a fornecer, no mínimo, uma excursão semanal de duas a três horas, às escolas municipais, a critério e à solicitação da Diretoria Geral de Instrução Pública. Assim, sem despesas, será possível, desde já, com a grande quantidade de companhias que se estão organizando, preparar um programa de duas excursões por dia, ou seja doze por semana, mais de 40 por mês e de 400 por ano, atendendo perfeitamente às necessidades da nossa instrução pública*” (1926, p. 147).

um determinado evento escolar, instigando a sua participação. Quanto a isso, para o que será afirmado a seguir, vale acompanhar a próxima imagem.



FOTO 13: Bonde Praça 15 – um carro motor e dois reboques pequenos (1924)

Fotógrafo: [não há informação]

Fonte: Instituto Moreira Salles (RJ) / Coleção BRASCAN – Cem anos no Brasil

Como se nota, o público transportado nesse bonde não era composto pelas crianças das escolas primárias cariocas. Contudo, a fotografia é interessante, principalmente, por dois fatores principais. O primeiro se refere à visualização de um exemplo de carro motor com dois reboques, semelhante àqueles que foram requeridos pela Diretoria de Instrução junto à Diretoria de Obras e Viação ao longo dos anos 1920.

O segundo fator se relaciona às características desse meio de transporte, que reforçam a idéia de que o trânsito desses bondes carregados de alunos chamaria, presumivelmente, a atenção da população, o que poderia contribuir para que esta se sentisse tentada a participar dos eventos educativos. Afinal, na leitura das mensagens encaminhadas pela Diretoria de Instrução, observa-se que a maioria das solicitações era para se disponibilizarem “*carros motores dos grandes*” com um ou dois reboques,

com capacidade, em alguns casos, para 200 alunos<sup>183</sup>. Portanto, em termos do tamanho dos maquinários empregados, da quantidade de crianças transportadas e da forma como seriam acomodadas dentro dos veículos, os bondes dos escolares se aproximariam da situação que se encontra registrada na fotografia.

Por características desse veículo de transporte devem-se compreender todos os fatores (carenagem aberta, barulhos do funcionamento das engrenagens, zunidos do deslizar das rodas pelos trilhos etc.) que, juntos, colaboram para se pensar que a circulação dessas crianças pelo ambiente urbano propiciaria as condições para serem observadas pela população. Isso talvez concorresse para um possível interesse na cidade em descobrir os motivos desse acontecimento urbano.

Diante disso, parece pertinente atribuir ao trânsito desses bondes carregados de alunos uma conotação de estimulador de mais e novas conversas, opiniões, bate-papos referentes aos assuntos sobre a educação nos espaços e tempos citadinos. Isso, é bom que se reafirme, antes mesmo de os espetáculos educacionais protagonizados pelas crianças ocorrerem nas localidades escolhidas como palco. Vestígios de que os, por assim dizer, “momentos bastidores” também poderiam acarretar interferências na sociedade.

Todavia, esses bondes se constituíam como uma das dimensões envolvidas no fortalecimento e na divulgação dos assuntos sobre a educação na capital a partir dos deslocamentos dos escolares. No que tange, ainda, aos momentos bastidores dos espetáculos educacionais, tão significativas quanto o trânsito desses veículos, senão mais, foram aquelas circunstâncias nas quais o transporte dos alunos não esteve sob a responsabilidade da Diretoria de Instrução. Ou seja, para chegar até os locais onde aconteceriam os eventos, a comunidade escolar empregou os seus próprios recursos.

Cumprе aclarar que essa situação foi, inclusive, enaltecida por Carneiro Leão no relatório que elaborou ao encerrar suas atividades à frente da Diretoria Geral

---

<sup>183</sup>“*Snr. Diretor Geral de Obras e Viação*

*Peço-vos providencieis para que sejam postos à disposição da escola da rua Barão do Bom Retiro no. 234, um carro motor e um reboque para transportarem 200 alunos da referida escola para a Quinta da Boa Vista (ida e volta), no dia 23 do corrente, às 9 e meia da manhã [...].” (O Diretor Geral, 16 de setembro de 1925); (AGCRJ); código: 35-1-3.*

Diretor Geral da Instrução Pública: Antônio Carneiro Leão.

de Instrução Pública. Em alusão aos momentos de ensaio e à apresentação do “*formosíssimo espetáculo*” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 95) que, em 1924, reuniu 2 mil crianças no campo do Botafogo Futebol Clube, ele se manifestou do seguinte modo:

“Convém salientar que, para realização desta prova, não pouparam esforços nem despesas de transporte nem instrutores, nem professores, nem alunos. Por várias vezes inúmeras escolas se transportaram, à sua própria custa, aos Campos de Futebol e em duas manhãs se realizaram ensaios gerais com cerca de duas mil crianças, sem que à Prefeitura fosse pedido auxílio pecuniário algum” (Idem, p. 102).

As palavras de Carneiro Leão devem ser entrelaçadas à questão de que, a rigor, nenhuma solicitação de transporte para alunos foi encaminhada pela Diretoria de Instrução para esse evento escolar de 1924 e para os outros dois dessas proporções que ocorreram em 1925<sup>184</sup> e 1927<sup>185</sup>. Essas considerações tornam-se mais significativas se forem complementadas com aquilo que pode ser examinado de três fotografias (Fotos 14, 15 e 16) que registraram o evento de 1925:

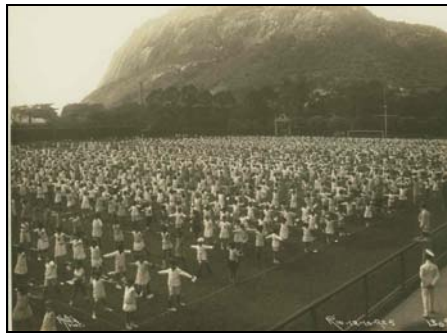
---

<sup>184</sup> Nesse ano foi realizado outro evento escolar, novamente no campo do Botafogo, que reuniu 4 mil alunos.

<sup>185</sup> Como se pode acompanhar por essa mensagem, dentre as várias encaminhadas pela Diretoria de Instrução, nesse ano aconteceu um evento escolar em comemoração aos “ideais de pacificação”, que contou com a presença de aproximadamente 3 mil alunos.

“*Exmo Sr. Dr. Chefe de Polícia do Distrito Federal*  
*Realizando-se no campo do Fluminense Futebol Clube, no próximo dia 18, uma solenidade em comemoração a esta data, consagrada aos ideais de pacificação, e em que tomarão parte cerca de três mil escolares, solicito a V. Exa. as providências necessárias afim de que sejam destacados guardas-civis para o policiamento dos portões de entrada e saída do referido campo, durante a realização da mencionada festividade, das 8 às 12 horas.*” (O Diretor Geral, 14 de maio de 1927); (AGCRJ); código: 35-1-10.

Diretor Geral da Instrução Pública: Fernando de Azevedo.



FOTOS 14, 15 e 16: Evento com 4 mil escolares (18/10/1925)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

Como se observa, as imagens apresentam momentos do evento escolar ocorrido no campo do Botafogo. Sobre os registros cabe assinalar que os dois menores foram, inclusive, incorporados ao relatório que Carneiro Leão redigiu ao finalizar o período de sua gestão na Diretoria de Instrução<sup>186</sup>, como estratégia narrativa para sublinhar as concretizações que promovera desse e de outros “*espêtáculos até então só conhecidos aqui pelas notícias dos jornais e de revistas; isto é, escolas inteiras, centenas de crianças [ocupando] em companhia dos professores [...] jardins públicos, as praias e os campos de futebol*” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 95).

Conquanto as atenções, neste momento, estejam direcionadas para os momentos bastidores e, mais especificamente, àquelas circunstâncias em que o deslocamento dos alunos até os locais dos eventos escolares não envolveu diretamente a disponibilização de veículos por parte de Diretoria de Instrução, ao entrar em contato com essas imagens não se podem ignorar aqueles aspectos que remetem às ponderações anteriores de que os espetáculos educacionais do período objetivavam ensinar e disseminar comportamentos e hábitos concebidos como adequados para a comunidade escolar e para a população. Por mais que se considere a intencionalidade de Malta, ao compor a fotografia, de prestigiar o enfoque panorâmico (o que reforça a dimensão do conjunto dos componentes frente às especificidades que poderiam ser realçadas no caso do emprego de outros enquadramentos) na estratégia de reunir esse elevado contingente infantil, perscruta-se que as preocupações principais desses acontecimentos urbanos relacionavam-se à sincronização dos movimentos, à organização das ocupações, à exaltação do coletivo. A opção pela panorâmica não pode ser dissociada da intenção de promover ideais de disciplina, higiene, (auto)controle, atenção aos comandos, respeito às regras, abdicção de interesses pessoais para o fortalecimento do grupo, de que as cenas se constituem como indiciárias.

Reafirmadas essas questões relacionadas aos princípios que, de alguma maneira, deveriam ser apreendidos pelas crianças e adultos, torna-se possível retornar aos momentos bastidores concernentes aos deslocamentos que, por iniciativa pessoal, os escolares realizavam pelo ambiente urbano para chegarem até às localidades onde os eventos aconteceriam. Para tanto, o movimento de entrelaçar o que se observa nas três fotografias com aquilo que pode ser indiciado das circunstâncias mobilizadas para a concretização desses espetáculos educacionais apresenta-se como operatório.

Discorrer sobre esse entrelaçamento significa, de início, voltar as atenções para o número de alunos participantes. Estejam ou não precisas as afirmações de Carneiro Leão, de que esse “*espetáculo*” foi protagonizado por 4 mil crianças, percebe-se efetivamente no registro uma quantidade elevada de escolares em ação<sup>187</sup>.

---

<sup>186</sup> As fotografias se encontram reproduzidas, respectivamente, às páginas 96 e 98 (CARNEIRO LEÃO, 1926). À guisa de esclarecimento, sublinho que trabalhei diretamente com os documentos guardados no MIS (RJ).

<sup>187</sup> “*Em 1925 [...] em 19 de Outubro, realizávamos uma segunda demonstração com 4 mil crianças, sendo o êxito do espetáculo tão grande senão maior do que o do ano anterior*” (CARNEIRO LEÃO, 1926, pp. 102-04).

Ademais, já nessa seleção de imagens constata-se a presença de adultos que se predispuseram também a prestigiar a apresentação.

À vista dessas ponderações, é forçoso reconhecer que, em termos da quantidade de pessoas, o número de presentes ultrapassou a elevada estimativa de 4 mil alunos. Afinal, como uma prática corrente nos anos 1920, mães, pais, parentes, conhecidos, transeuntes curiosos eram convidados e/ou atraídos para contemplar os eventos escolares. Acerca desse aspecto específico, vale atentar para outra (e, por ora, última) imagem desse espetáculo educacional ocorrido em 1925.



FOTO 17: Parte do público presente ao evento com 4 mil escolares (18/10/1925)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

Diferentemente de todas as outras que compõem a série<sup>188</sup>, nessa fotografia Malta projetou suas atenções para o entorno do campo de futebol. Nessa direção, como se percebe, embora seja uma perspectiva parcial, a imagem registra uma grande quantidade de pessoas (crianças, mulheres, homens). Isso colabora para reforçar a idéia de que tão significativo quanto a estimativa de 4 mil alunos protagonistas foi o número daqueles que se dispuseram a comparecer a esse espetáculo.

---

<sup>188</sup> Sob guarda do MIS (RJ).



Nessa linha, tomando em consideração aquilo que pode ser visualizado no registro, parece pertinente a ponderação de que, a fim de chegarem até à localidade, diversos habitantes tiveram de realizar deslocamentos pelos espaços e tempos citadinos. Dentre eles, como se viu anteriormente, se incluíram os alunos, professores, diretores, inspetores etc., em razão de a Diretoria de Instrução não ter disponibilizado transporte para todos. Se essa afirmação parece plausível, não menos coerente é a de que tal situação produziu interferências em diversos aspectos do ambiente urbano no domingo em que aconteceu esse espetáculo, incluindo disputas por lugares e assentos nos trens, bondes e auto-ônibus, além de adensamento da circulação de pedestres, circunstâncias que emergiram, principalmente, pelo grande trânsito de habitantes trilhando, simultaneamente, a mesma direção.

Se assim foi, projetar luzes para esse trânsito significa, também, sublinhar a possibilidade de novas modalidades de repercussão, muitas delas por vias indiretas, dos preceitos educativos na capital. Neste ponto, a alusão passa pelos comportamentos, vestimentas, falas dos escolares, que poderiam ser percebidos pela população carioca por conta dessas relações cotidianas estabelecidas ao longo do percurso rumo ao “palco” do espetáculo educacional. Desta feita, tais situações de visualização da comunidade escolar e interação com a mesma em diferentes circunstâncias urbanas sugerem que esses deslocamentos concorreriam, estrategicamente, para a intensificação das temáticas relacionadas à educação no meio social.

À vista dessas considerações, pode-se afirmar que pensar esses momentos bastidores contribui para perspectivar os espetáculos educacionais por outros olhares que não exclusivamente aqueles voltados para as encenações. Isso, acredito, constitui uma chave de entrada importante para analisar os possíveis significados que essas experiências educativas adquiriram no ambiente urbano carioca dos anos 1920.

Contudo, se os efeitos cênicos e os momentos bastidores desses acontecimentos urbanos já foram enfocados restaria, ainda, a necessidade de iluminar algo difícil de ser apreendido: trata-se, para permanecer no movimento metafórico, do que *fugiu do script* nesses espetáculos educacionais. Nesse sentido, alguns apontamentos sobre situações imprevistas que ocorreram em um evento específico serão firmados, de modo exploratório (por conta da escassez de documentos encontrados a respeito), no próximo subtópico.

## **1.2. O evento da Quinta da Boa Vista (1920): imprevistos, (re)arranjos de estratégias e representações concorrentes sobre os espetáculos educacionais**

Para falar das circunstâncias inesperadas que, de algum modo, fugiram do *script* nos espetáculos educacionais, é indispensável prestar um esclarecimento inicial. Como foi afirmado, a ênfase desta pesquisa recaiu sobre as estratégias disciplinares privilegiadas na capital no decurso dos anos 1920. Isso não significa que os “*acazos do tempo*”, os imprevistos, enfim, aquilo que “escapava” às prescrições tenha sido desconsiderado (DE CERTEAU, 1990, pp. 99-101). No entanto, tais eventualidades foram apreciadas, principalmente, em função das modificações operadas pelos procedimentos disciplinares com o objetivo de controlá-las.

O que presidiu essa opção teórico-metodológica foi a tentativa de aclarar que as estratégias disciplinares e os elementos da ordem do imprevisto são marcados por uma “relação de quiasmo” (Idem, p. 112). Isso quer dizer que a organização de um repertório de dispositivos de vigilância faculta os “acazos dos começos” para a emersão de casualidades que, sobretudo, encontram os seus lugares de ação “*no interior do campo inimigo*” (Idem, p. 100). Tais circunstâncias inesperadas concorrerão para os (re)arranjos das normas e prescrições que, por seu turno, abrirão margem para novos e diferentes imprevistos e assim por diante.

No caso do tema e foco desta pesquisa, a opção teórico-metodológica de esquadrihar as estratégias e pensar, sim, nas eventualidades (mas em função daquilo que teve de ser mobilizado para discipliná-las) concorreu para que as prescrições educativas pudessem ser perspectivadas a partir de suas aproximações com o urbanismo, de suas contribuições para a tentativa de inventar uma tradição de urbanidade, de seus espetáculos educacionais. Isso, acredito, possibilita uma melhor compreensão dos motivos que colaboraram para que a educação primária fosse alçada à categoria de intervenção social capaz de remodelar os hábitos e comportamentos da população carioca no período.

E é justamente em função desse esquadrihamento das estratégias que as atenções se voltarão, neste momento, para aquilo que fugiu do *script* em um espetáculo educacional em particular. Ou seja, como alguns imprevistos estiveram presentes nessa encenação, mas, pelo (re)arranjo das estratégias disciplinares, foram controlados.

O espetáculo educacional em questão referiu-se à visita do Rei Alberto e da Rainha Elisabeth da Bélgica, que por terras cariocas aportaram “*simboliza[ndo] para o mundo inteiro o heroísmo e a altivez frente ao invasor alemão da Grande Guerra*” (KESSEL, 2001, p. 51). Dentre outros festejos<sup>189</sup>, a 30 de setembro de 1920<sup>190</sup> organizou-se uma “*homenagem infantil na Quinta da Boa Vista, onde milhares de escolares, após semanas de ensaios, entoariam, em francês, o hino belga e mostrariam aos visitantes o elevado grau de identificação entre os dois povos*” (Idem).

Já durante os momentos que antecederam esse espetáculo educacional, algumas discordâncias passaram a percorrer o ambiente urbano, dentre as quais: “*a disparatada exigência de ser um hino cantado em língua estrangeira por crianças que nada absolutamente sab[ia]m dela*”; a inconveniência do horário, posto que seria “*desumano expor tantas pequeninas criaturas ao suplício de ficarem, das 11 horas da manhã às 5 da tarde, suportando a canícula*”; e, finalmente, o descuido para com a saúde dos escolares, já que estavam ensaiando “*sem repouso, sem alimento e sem a satisfação de outras necessidades de que os organismos deles não pod[iam] prescindir por tanto tempo*” (*Gazeta de Notícias*, 13 de outubro de 1920).

Pelas características que marcavam a *Gazeta de Notícias* no período, presumivelmente tais representações sobre essa homenagem engendraram outras críticas e comentários entre a população. Isso talvez tenha contribuído para aumentar o clima de desconfiança que passou a acompanhar os ensaios e demais preparativos.

Desconfianças essas que, efetivamente, se confirmaram. Afinal, “*no dia marcado, o calor e a desorganização empanaram o brilho do evento. O rei e a rainha, atrasados, viram-se em meio a um tumulto*” (KESSEL, 2001, p. 51). Para indicar o que se passou, vale acompanhar a pormenorização do conjunto de imprevistos que despontou durante esse espetáculo educacional.

---

<sup>189</sup> Sobre os momentos que marcaram essa visita, vale prosseguir com as considerações de Carlos Kessel: “*Foi uma série de acontecimentos dignos de nota: um quinteto musical viajou no encouraçado São Paulo para entreter os hóspedes durante a viagem entre a Bélgica e o Brasil; na chegada, a galeota D. João VI os transportou para a praça Mauá, de onde, em carro aberto, seriam levados pelas avenidas Rio Branco e Beira-Mar até o Palácio Guanabara, em meio a multidões que se acotovelavam para ver o cortejo*” (2001, p. 51).

<sup>190</sup> Como se verá a seguir, existe um desencontro relacionado ao dia em que a homenagem infantil aconteceu. Nos outros documentos pesquisados, a referência mais constante é 14 de outubro de 1920.

“[...] Se não tem coração de pedra, o Sr. Carlos Sampaio deve estar curtindo remorsos, a estas horas, pelo cruel, pelo desumano suplício a que submeteu milhares de inocentinhas, anteontem, na Quinta da Boa Vista.

O Sr. Prefeito, porém, preferiu fechar ouvidos aos avisos da imprensa sensata e não ligar importância nem à homenagem nem à sorte de tantas pequeninas criaturas, que ficaram à mercê do descrítério, da inépcia e da perversidade dos organizadores da manifestação. [...].

Os pobres petizes sofreram um martírio que nem a adultos fortes e vigorosos se impõe. Fazia dó vê-los sob a soalheira terrível, durante horas a fio, de pé, sem comer nem beber coisa alguma. Muitos saíram de casa, às 8 horas da manhã, para voltar às 8 da noite, sem terem comido uma mísera côdea de pão, sem beber uma gota d'água, além de haverem suportado o rigor da canícula no seu auge e uma série de revezes que provocaram revolta a quantos os viram vítimas de tamanha selvageria. Houve cenas pungentes. Viam-se criancinhas chorando com fome! Viam-se enormes grupos delas investirem com súplicas sobre uma ou outra professora que, à última hora, tinha a iniciativa benemérita de ir buscar uma bilha d'água para os seus alunos.

E depois? Dos 25 mil pobrezinhos expostos a essa barbaridade, inúmeros estão doentes, correndo mesmo boatos um tanto desagradáveis nesse sentido. [...]” (*Gazeta de Notícias*, 16 de outubro de 1920).

Como se percebe pela leitura, aquilo que esteve envolvido nesse “*desumano suplício*” foi enfaticamente assinalado pelo/a autor/a do artigo. Entretanto, esse posicionamento crítico veiculado pela *Gazeta de Notícias* não deve ser focado como uma voz solitária, posto que no “*dia seguinte outros jornais comentavam ‘O massacre dos inocentes’*” (KESSEL, 2001, p. 51) que se sucedera na Quinta da Boa Vista.

Conquanto não se deva perder de vista o caráter irônico desses comentários, pode-se afirmar que esse espetáculo educacional abriu margem para que fossem pintadas essas colorações dramáticas por conta, principalmente, da desorganização que caracterizou o seu desenvolvimento, o que acarretou transtornos, inclusive, para as personagens principais da encenação: as crianças escolares.

Nessa perspectiva, esse evento, contrariando todas as prescrições educativas, caracterizou-se pela apresentação de crianças convulsionadas pela fome, sede e exposição excessiva ao sol. Ou seja, algo que se distanciava completamente dos ideais de harmonia, disciplina, higiene, atenção, solidariedade, atenção aos comandos, que, em termos estratégicos, impulsionavam a concretização dessas encenações públicas pelo ambiente urbano.

Na tentativa de contornar o incômodo da situação, a Diretoria de Instrução adotou a estratégia de “*apurar ao certo as conseqüências sofridas pela infância escolar que compareceu à Quinta da Boa Vista*” (*Gazeta de Notícias*, 16 de outubro de 1920). Para tanto,

“[...] enviou uma circular a todos os inspetores escolares, solicitando-lhes enviar informações que julga[ssem] imprescindíveis. Na circular o dr. Nascimento Silva<sup>191</sup> quer saber quais as escolas que compareceram à Quinta, quantas crianças formaram de cada uma, quantas adoeceram, quais as que ficaram em estado grave e lisonjeiro [...]” (Idem).

De posse dessas informações, em seguida, divulgou os números angariados. Perceba-se:

“Na festa da Quinta da Boa Vista, foram [...] socorridas 79 pessoas, entre crianças e adultos, não havendo a lamentar nenhuma morte, sendo todos os casos de pouca importância clínica, exceção de dois doentes, um de termoplegia e outro de fratura dos ossos do ante-braço esquerdo que, graças aos socorros prestados, se retiraram em boas condições. Nas enfermarias instaladas e no transporte dos enfermos houve a máxima presteza e solicitude” (*Gazeta de Notícias*, 17 de outubro de 1920).

Como se nota, frente aos imprevistos que marcaram esse espetáculo educacional, a Diretoria de Instrução tratou de agir com presteza. Três dias se passaram entre a realização do evento, a mobilização de todos os inspetores escolares e a divulgação dos números envolvidos no incidente. Tudo isso, cabe destacar, empregando as páginas de um dos jornais de grande veiculação no período para fazer circular as informações.

Essa disposição de prestar prontamente esclarecimentos e, como se acompanha pela última citação, atenuar os possíveis impactos ocasionados pela repercussão do que se sucedeu na Quinta da Boa Vista<sup>192</sup> possibilita as condições para pensar em um (re)arranjo estratégico por parte da Diretoria de Instrução. Dessa

---

<sup>191</sup> A referência, aqui, é a Ernesto Nascimento Silva, que ocupou o posto de Diretor Geral da Instrução Pública da cidade entre 17 de junho de 1920 e 23 de novembro de 1922.

<sup>192</sup> A esse respeito, cumpre pontuar que a rapidez com a qual todos os inspetores escolares levantaram as informações solicitadas, a velocidade com que os números foram computados e, finalmente, a agilidade da Diretoria da Instrução em coordenar essas iniciativas apontam que talvez o que foi divulgado tenha sido “camuflado”, de modo a abrandar os problemas ocorridos na festividade escolar. Contudo, para além das três situações mencionadas, não encontrei nenhum outro indício que colaborasse para sustentar essa hipótese.

maneira, as circunstâncias inesperadas que estiveram presentes no espetáculo educacional, como impossíveis de serem apagadas, foram enfocadas sob a perspectiva de algo problemático, mas nada tão grave assim.

Ainda que esse (re)arranjo estratégico encampado pela Diretoria de Instrução tenha logrado êxito – posto que os espetáculos educacionais, de modo cada vez mais freqüente, permaneceram sendo montados no ambiente urbano no decurso dos anos 1920 –, não se podem desconsiderar as interferências dos imprevistos ocorridos nesse evento para a emersão de outras representações referentes à participação de escolares em encenações públicas. Ao menos esse foi o caso de um editorial, sem identificação de autoria, que circulou no periódico educacional *A Escola Primária*. Vejamos:

“Péssimo hábito, radicado entre nós, e que é necessário desapareça definitivamente, é esse de levarem a formaturas e paradas, incorporadas, as crianças das escolas [...].

O sacrifício é evidente e não raro é com risco da própria saúde que as crianças são levadas a tais exibições de todo o ponto condenáveis. Jamais se podem tomar providências tão completas, que os escolares fiquem assegurados contra a fome, contra a sede, contra o excesso do calor, contra a fadiga física e psíquica.

Quem de nós já não viu, estendidas em fora, cabeça ao sol, nariz a poeira, em desalmadas provas de resistência somática e espiritual, para gáudio de adultos a quem agrada a justeza do alinhamento, a homogeneidade dos vestuários, o ritmo dos cânticos, essas pobres e indefesas criancinhas, que os pais entregaram confiantes à escola, certos de que lhes velam pela saúde?

Da célebre festa realizada não faz muito na Quinta da Boa Vista, ainda conservam todos, professores e pais de alunos, dolorosíssima recordação.

O que aí ocorreu não foi exceção: foi a regra, apenas tornado o erro mais patente pelo número das crianças nesse triste dia convocadas. [...].

Durante o lapso de tempo em que em suas mãos há de estar a direção do ensino, pode o sr. dr. Carneiro Leão instituir decisivamente o afastamento das crianças de todas as solenidades fora do edifício escolar, e com isso terá realizado obra eficiente. [...].

E fiquem para sempre condenadas as formaturas de crianças nas ruas [...].

O lugar do escolar é na escola. [...]” (“Formaturas”, novembro de 1923).

Pela leitura, percebe-se que as “*dolorosíssimas recordaç[ões]*” da Quinta da Boa Vista estiveram presentes em toda a linha argumentativa desse editorial. Nesse caminhar, se bem se atentar, os imprevistos ocorridos naquela oportunidade – “*fome, sede, excesso do calor, fadiga física e psíquica*” – foram costurados aos possíveis

pontos que justificariam a participação das crianças – o “*gáudio de adultos a quem agrada a justeza do alinhamento, a homogeneidade dos vestuários, o ritmo dos cânticos*” –, de modo a concluir que deveriam ficar “*para sempre condenadas as formaturas de crianças nas ruas*”, posto que “*o lugar do escolar é na escola*”.

As palavras registradas nesse editorial – como se viu, pautadas, sobretudo, nas circunstâncias imprevistas ocorridas no evento da Quinta da Boa Vista – apontam para a presença de representações concorrentes (Cf. CHARTIER, 1990, p. 17) sobre os possíveis significados que eram atribuídos à participação das crianças nos espetáculos educacionais encenados pelo ambiente urbano. Tais considerações adquirem uma importância maior ao serem atreladas às características desse periódico, *A Escola Primária*, que encontrava considerável circulação no período. Isso porque a veiculação dessas representações contribuiria para que outras e diferentes fossem construídas tanto pelos leitores quanto pelos comentadores e ouvintes, o que, portanto, acirraria a dimensão de concorrência das representações em torno desses acontecimentos urbanos protagonizados pelos escolares.

Nessa direção, foi significativa a veiculação, no mesmo periódico, cinco meses depois, de um outro olhar acerca desses espetáculos educacionais. Nesse caso, tratou-se de um conjunto de instruções, elaborado por Lourenço Filho, que procurava sublinhar a relevância da realização desses eventos. Acompanhemos:

“[...] As simples comemorações, ou festas, só valem pelo caráter educativo de que se revistam, isto é, pela influência que possam ter sobre a alma infantil, antes de tudo; e pela influência que possam ter sobre o meio social em que funcionar a escola. As festas educam pelos números de canto, de ginástica, pela evocação ou representação de fatos dignos de serem imitados, pela atitude de maior espontaneidade em que as crianças se devem encontrar. [...] obedecendo prontamente a um gesto de silêncio ou de ação; sabendo guardar a necessária disciplina, as crianças têm oportunidade para gravar, indelevelmente, muitas lições proveitosas. [...] As festas são lições vividas, pelas quais o aluno tem o maior interesse. A criança começa também aí a sentir o efeito da sanção social sobre os seus atos, pelos aplausos ou sinais de enfado e de crítica que percebe: sente que há um público, um conjunto de pessoas que louvam ou reprovam. Mais se acentua este aspecto, quando há prêmios a distribuir e nomes a colocar no quadro de honra. [...]” (“Festas Escolares”, abril de 1924, p. 71).

Antes de passar aos comentários dessas prescrições, dois esclarecimentos se tornam indispensáveis. O primeiro refere-se a que essas palavras foram redigidas,

em verdade, como instruções para o professorado do Ceará, quando Lourenço Filho ocupava o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública daquele estado<sup>193</sup>. Nesse particular, cabe frisar que essa informação sobre a circunstância de produção desse enunciado encontrava-se registrada na revista, logo abaixo do título do texto de Lourenço, com a seguinte redação:

“[transcrevemos com grande prazer as instruções que aos professores do Ceará, em Setembro de 1923, expediu o Prof. Lourenço Filho, quando Diretor da Instrução Pública daquele Estado, a propósito de festas escolares. São considerações que pela sua oportunidade e sensatez merecem divulgação, e para as quais tomamos a liberdade de chamar a atenção do professorado]” (Idem).

O segundo esclarecimento remonta a outra interferência do corpo editorial da revista, dessa vez ao final do texto de Lourenço Filho:

“[...] As festas escolares são um dos grandes recursos de que dispomos para manter apegadas à escola as crianças e para seduzir as que ainda se não aproximaram. Mas é preciso saber usar delas, para que não se perca afinal o verdadeiro objetivo, que é sempre o da educação” (Idem, p. 72).

Esclarecimentos prestados, torna-se possível, agora, retornar às palavras de Lourenço Filho. Como se percebe, suas atenções estiveram direcionadas para ressaltar a importância do “*caráter educativo*” das comemorações escolares, particularmente no que se referia à “*influência*” que exerceriam sobre a “*alma infantil*” e o “*meio social*”. Nesse movimento de valorização, suas assertivas voltadas para o contexto cearense se aproximavam muito daquilo que foi afirmado sobre os ideais que impulsionavam a concretização desses eventos pelo ambiente urbano carioca: disciplina, harmonia, atenção aos comandos, organização. Isso indicia que essa modalidade de inculcar hábitos e comportamentos – os espetáculos educacionais – conheceu uma circulação em algumas regiões do Brasil<sup>194</sup>.

---

<sup>193</sup> Manoel Bergström Lourenço Filho exerceu esse cargo entre os anos de 1922 e 1923.

<sup>194</sup> Sobre esse ponto, os trabalhos desenvolvidos por outros/as pesquisadores/as contribuem para se pensar que, na região Sudeste, as diretrizes que nortearam a adoção e mesmo as características assumidas pelos espetáculos educacionais foram bastante semelhantes. A esse respeito, ver: FARIA FILHO, 2000b (para o caso mineiro), SOUZA, 1998 (para o paulista), NUNES, 1994, 2000 (para o carioca). Tais fatores me estimularam a pensar uma possível circulação dessa modalidade de inculcar hábitos e comportamentos entre as crianças e adultos em um contexto sul-americano. Nesse sentido, como será visto no próximo capítulo, os espetáculos educacionais funcionarão como chave de entrada para perceber algumas possíveis aproximações e distanciamentos entre as preocupações educacionais cariocas e portenhas.



Por outro lado, também desperta a atenção a menção de Lourenço ao “efeito da sanção social” como um exemplo das “muitas lições proveitosas” que seriam oportunizadas às crianças por esses eventos públicos. Nesse ponto, estavam em consideração as reações (de louvação ou reprovação) dos espectadores frente àquilo que era encenado. Acompanhando o seu raciocínio, esse efeito seria mais proveitoso ainda quando da distribuição de prêmios e a inscrição de nomes dos alunos merecedores no “quadro de honra”.

Tais ponderações chamam a atenção, principalmente, por realçar a importância de que os espetáculos educacionais, de algum modo, tratassem de incutir e multiplicar entre as crianças também sentimentos da ordem da emulação. Ou seja, porque certos comportamentos e hábitos seriam aplaudidos e louvados em momentos coletivos, possivelmente aqueles alunos que não receberam condecorações e/ou não tiveram seus nomes aclamados tratariam de se espelhar nos que conquistaram os prêmios e homenagens, objetivando enxergar o que lhes faltou para que alcançassem tais distinções. Esse espelhamento advindo da emulação concorreria para que as interações escolares fossem atravessadas por circunstâncias relacionadas à auto-avaliação, ao autocontrole e autodisciplinamento que os próprios alunos fariam de seus comportamentos e condutas, objetivando o reconhecimento público de suas condutas virtuosas.

Como se nota, as representações de Lourenço Filho sobre os eventos escolares que o corpo editorial de *A Escola Primária* optou por publicar e elogiar eram completamente opostas àquelas registradas na mesma revista cinco meses antes, também sob forma de editorial<sup>195</sup>. Isso pode ser enfocado tanto como um sinal da “pluralidade” de idéias constante do corpo editorial quanto como um indicativo de que houve substituição de seus integrantes<sup>196</sup>. Ambas as possibilidades reforçam a idéia da presença de representações concorrentes sobre os espetáculos educacionais na capital.

Sobre essa perspectiva de concorrência de representações, a iniciativa dos organizadores da revista de “transcrever” o texto de Lourenço sinaliza uma tentativa

---

<sup>195</sup> As principais características do editorial “Formaturas”, publicado na edição de novembro de 1923, puderam ser acompanhadas na citação anterior.

<sup>196</sup> Conquanto as tenha procurado, infelizmente não consegui maiores informações sobre o corpo editorial da revista *A Escola Primária*.

de responder aos pontos que foram afirmados no editorial “Formaturas”, de novembro de 1923, que, como se viu, criticou os espetáculos educacionais em geral e, particularmente o que se sucedera na Quinta da Boa Vista. Isso indicia que os imprevistos ocorridos naquela oportunidade permaneciam produzindo interferências na arena educacional.

De posse dessas considerações, cabe reafirmar o que foi sublinhado antes do início deste subtópico: em razão da escassez de documentos encontrados, o caráter exploratório que acompanha essa tentativa de focar tangencialmente alguns dos imprevistos que fugiram do *script* em um espetáculo educacional específico.

Estou ciente de que as circunstâncias que marcaram essa festividade da Quinta da Boa Vista não podem, sob hipótese alguma, ser generalizadas para os demais espetáculos que se disseminavam pelo ambiente urbano carioca no período. Nesse caminhar, perscrutar aquilo que fugiu do *script* em outras encenações escolares significaria entrar em contato com um repertório variado de imprevistos que engendrou interferências nas relações estabelecidas entre as diferentes forças envolvidas antes, durante e depois dos eventos (Cf. FOUCAULT, 2006, p. 21). Quem sabe nesse ponto não se encontra um convite para uma nova empreitada?

Deixando de lado, por ora, as perspectivas de trabalho e aquilo que não foi possível abarcar com esta pesquisa, voltemos as atenções para outras estratégias – afora os espetáculos educacionais – adotadas com o objetivo de inculcar e propagar os preceitos educativos no ambiente urbano carioca, sob a lógica de inventar uma tradição de urbanidade nos anos 1920. O foco incidirá sobre aquelas circunstâncias que, de alguma maneira, tratariam de fazer com que os ensinamentos trabalhados nas escolas e encenados nos espetáculos educacionais modificassem os comportamentos e hábitos da população. É algo, portanto, que sinaliza um aprendizado cotidiano dos adultos a partir das interferências dos escolares.

## **2. O aprendizado cotidiano dos adultos**

No tópico anterior, as contribuições da intervenção escolar para o intento de inventar uma tradição de urbanidade nos anos 1920 foram perspectivadas, principalmente, em função dos eventos que contavam com a participação das crianças. Dessa forma, procurou-se realçar que os espetáculos educacionais propriamente ditos e os momentos bastidores caracterizavam-se como circunstâncias que poderiam inculcar, ratificar e disseminar ideais disciplinares, higiênicos e comportamentais na comunidade escolar e na população.

No entanto, sob a lógica de organizar e harmonizar a capital, a difusão desses preceitos educativos não podia ficar restrita aos efeitos cênicos desses eventos. Era necessário – quando não urgente – fazer com que os ensinamentos trabalhados nas escolas e demonstrados nos espetáculos educacionais fossem, cotidianamente, lembrados pelos escolares e, de algum modo, pelo meio social. E de tal maneira que passassem a ser acatados, valorizados e, fundamentalmente, concebidos como imprescindíveis para a modernização da cidade. Isso porque a modernidade do período já não se encontrava na reforma dos equipamentos e traçados urbanos, mas, sobretudo, na sua harmonização com as atitudes modernas a serem despertadas na população.

A respeito disso é que parece pertinente a formulação de que se procurava fomentar um “estado de educamentalidade” entre os cariocas. Afinal, apostando em uma engenharia da participação, ansiava-se que as condutas e disciplinamentos despertados fossem aceitos e valorizados por parte daqueles que eram os próprios alvos das investidas educacionais. Para tanto, levavam-se em consideração os mais cotidianos dos hábitos, relacionados à higiene básica, aos modos de se portar à mesa, ao uso de objetos pessoais etc., que persistentemente deveriam ser lembrados, corrigidos, censurados, premiados.

E justamente por isso se pode presumir que constrangimentos, vergonhas, vexames também se encontravam presentes naquilo que seria desencadeado pelo contato freqüente dos escolares entre si e com a população. A esse respeito, embora extenso, vale acompanhar um conjunto dessas prescrições que foi veiculado em quatro momentos diferentes nos anos 1920.

**[1]** “Regras de limpeza:

a) Banhar-se todos os dias: o banho frio é a melhor ginástica da pele e põe o organismo em condições de evitar resfriados, bronquites, etc.

b) Tratar com cuidado do asseio da boca; escovar os dentes pela manhã e sobretudo à noite; não usar da escova em comum com outras pessoas. Não colocar na boca – dinheiro, lápis, dedos, nenhum objeto enfim.

Nunca apanhar coisa alguma no chão e levar à boca.

Nunca cuspir no chão.

c) Lavar as mãos várias vezes ao dia, principalmente

antes das refeições e após as necessidades naturais (uso da privada).

Não introduzir os dedos no nariz; não metê-los na boca; não molhar os dedos na língua ou lábios para folhear o livro.

Não assoar o nariz com os dedos.

Ter as unhas bem limpas.

Não beber água em copo comum ou lavá-lo meticolosamente quando for obrigado a fazê-lo.

d) Lavar o rosto, boca e nariz (interiormente) todas as noites antes de dormir” (CLARK, 1923, p. 338).

**[2]** “Código de Saúde:

1º. – Tomar banho com sabão todos os dias e lavar freqüentemente as mãos com sabão, em especial antes da comida.

2º. – Escovar os dentes ao levantar-se e ao deitar-se.

3º. – Beber tanto leite quanto possível e comer frutas e legumes todos os dias.

4º. – Beber no mínimo cinco copos de água diariamente.

5º. – Fazer uma evacuação intestinal todas as manhãs e lavar as mãos em seguida com sabão.

6º. – Usar roupa leve, fresca e desapertada.

7º. – Brincar uma parte do dia ao ar livre, dormir sempre de janela aberta ou conservar apenas fechadas as venezianas quando as habitações forem de um só pavimento.

8º. – Manter o mais possível uma posição ereta quer de pé quer sentado.

9º. – Manter-se, o mais possível, calmo, confiante e alegre.

10º. – Não lançar perdigotos nas outras pessoas e evitar recebê-los.

11º. – Não apertar a mão a ninguém nem beijar ou deixar-se beijar.

12º. – Não usar copos, toalhas ou outros objetos recentemente maculados com a saliva das outras pessoas” (PROGRAMAS, 1926, p. 202).

**[3]** “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” (CARNEIRO LEÃO, 1926, pp. 64-65).

**[4]** “A) Não deveis cuspir se pudesdes evitar. Nunca

devereis cuspir no chão, na pedra e na calçada;

B) Não deveis pôr os dedos na boca;

C) Não deveis meter os dedos no nariz e nem limpá-lo com a mão ou com a manga do paletó;

D) Não deveis molhar os dedos na boca, quando virardes as folhas dos livros;

E) Não deveis pôr os lápis na boca nem molhá-los nos lábios;

F) Não deveis pôr dinheiro na boca;

G) Não deveis pôr alfinetes na boca;

H) Não deveis pôr coisa alguma na boca a não ser a comida e a bebida;

I) Não deveis utilizar do miolo das maçãs, dos doces, das balas, dos alimentos mastigados, dos apitos, das flautas, ou de qualquer outra coisa que tenha estado na boca de outra pessoa;

J) Não deveis tossir, nem espirrar no rosto de uma pessoa: volte a vossa cabeça para o lado;

K) Deveis ter limpos o vosso rosto e as vossas mãos; lave vossas mãos com água e sabão antes de cada refeição;

L) Limpai vossos dentes duas vezes por dia, ao levantardes e ao deitardes” (BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRICTO FEDERAL, 1927, p. 215).

Antes de passar aos comentários, tornam-se indispensáveis alguns esclarecimentos. Afinal, conquanto se perceba uma proximidade muito grande nos conteúdos e na maneira de redigi-los/apresentá-los<sup>341</sup>, deve-se sublinhar que as estratégias empregadas para a tentativa de efetivação dessas prescrições médico-higiênicas nas escolas primárias foram diferentes.

O primeiro conjunto, redigido pela *voz autorizada* do Dr. Oscar Clark e publicado no periódico *A Educação* (1923), investia para que as “*noções sobre tuberculose e sua profilaxia*” circulassem entre os leitores/comentadores/ouvintes, de modo que essas recomendações interferissem no cotidiano dos “*alunos das escolas primárias*”. Sobre o autor do artigo, cumpre ressaltar que à época exercia o cargo de médico escolar e que, cinco anos depois, já na administração Fernando de Azevedo, seria elevado ao posto de Chefe da Inspeção Médico Escolar, tornando-se, assim, o responsável “*pelo curso de especialização em higiene escolar e medicina preventiva para enfermeiras escolares e professores*” (PAULILO, 2007, p. 139)<sup>342</sup>, pelas “*tarefas de organização dos serviços de inspeção médica e dentária*” e pela “*centralização do registro das informações averiguadas pelo serviço de escrituração das fichas de saúde dos alunos*” (Idem, p. 245).

O segundo conjunto integrava as orientações registradas nos “Programas” de 1926 para a disciplina de Educação Higiênica e era precedido pela recomendação de que “*desde o começo do primeiro ano de escolaridade, é[era] preciso procurar-se iniciar a criança nos hábitos capitais para a normalidade do organismo humano*” (1926, p. 202). Nesses termos, diferentemente das idéias firmadas por Oscar Clark, esses doze mandamentos encontravam-se registrados naquelas prescrições que norteavam os saberes e práticas dos estabelecimentos de ensino primário. Desta feita, em um nível estratégico, diretores, inspetores, professores, serventes, alunos etc., como se viu anteriormente, poderiam ser avaliados, cobrados e penalizados no caso de desrespeito e/ou cumprimento parcial dessas coordenadas.

---

<sup>341</sup> A esse respeito, chama a atenção o emprego da “forma mandamento” utilizada para colocar em circulação tais prescrições. Pela leitura dos quatro documentos, percebe-se uma aproximação com os princípios presentes no decálogo: fazer com que as sentenças produzissem, por meio da reflexão e (auto)penitência, modificações nos modos de ser, pensar e agir dos alunos e familiares.

<sup>342</sup> Nessa oportunidade, ainda segundo André L. Paulilo, “*Oscar Clark reuniu quase a totalidade dos inspetores médico-escolares e dos dentistas da instrução pública em 33 conferências semanais a fim de criar condições para a escola elementar assumir a responsabilidade da educação sanitária da população*” (2007, p. 139).

O terceiro conjunto<sup>343</sup> refere-se aos quesitos que deveriam ser respondidos diariamente pelas crianças nos pelotões de saúde das escolas primárias, que, “constituído[s] 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” (NUNES, 2000, p. 385). Tais respostas ficavam registradas em uma ficha com o nome da professora responsável e do aluno, que “deve[ria] ser visada mensalmente pela diretora da escola, pelo inspetor e pelo médico escolar do distrito” (CARNEIRO LEÃO, 1926, pp. 64-65)<sup>344</sup>.

Por essas considerações, em relação aos dois conjuntos anteriores, percebe-se que esses vinte questionamentos configuravam uma situação diferente nos espaços e tempos escolares. Afinal, embora fiscalizados pelos agentes da instituição educativa (professores, diretores, inspetores e médicos), eram os alunos os responsáveis pela efetivação dessa estratégia de controle dos comportamentos e difusão de hábitos e condutas.

Isso posto, chega-se finalmente ao quarto conjunto de prescrições<sup>345</sup>, veiculado no ano de 1927, portanto já durante a administração azevediana. Esses doze mandamentos, segundo recomendações do Diretor da Instrução, teriam de ser lidos três vezes por semana, sempre no início das aulas. Mas não só isso. Para “além dessa leitura, [deviam os professores] ter em muita consideração a vigilância e correção dos alunos que infringi[ssem] essas regras de higiene, de modo a transformá-las em

---

<sup>343</sup> Utilizei esses vinte mandamentos também em minha dissertação de mestrado (SILVA, 2004). Contudo, naquela oportunidade não pude explorar a contento a potencialidade dessas prescrições.

<sup>344</sup> As prescrições sobre o pelotão de saúde encontravam-se presentes nos “Programas” de 1926. Perceba-se: “Organização do pelotão de saúde – O pelotão deve ser formado de quinze a vinte escolares. [...] Convém começar no primeiro ano por ser mais fácil estabelecer hábitos nas idades mais baixas. Os membros do pelotão devem possuir boa saúde devendo, pois, ser tratados se não estão perfeitamente sãos. [...] As crianças não sairão da escola diariamente antes de se marcarem na caderneta os deveres cumpridos em casa no dia anterior” (PROGRAMAS, 1926, p. 202).

No entanto, a pormenorização do seu funcionamento só foi realizada no relatório que Carneiro Leão elaborou ao término de sua gestão na Diretoria de Instrução (CARNEIRO LEÃO, 1926). Sobre esse aspecto específico, como se percebe, embora tenha trabalhado diretamente com esse relatório, essas questões relativas aos pelotões (inclusive com a reprodução do quadro contendo as 20 perguntas) foram anteriormente problematizadas por Clarice Nunes (2000). Sendo assim, registro as contribuições significativas da pesquisadora para o desenvolvimento desse momento desta reflexão.

<sup>345</sup> Esse conjunto de prescrições, conquanto de forma tangencial, também foi explorado em minha dissertação de mestrado (SILVA, 2004). O motivo de retomá-lo passa pela mesma questão sublinhada na nota 199: a falta de uma maior problematização de minha parte naquele momento de minha formação acadêmica.

*hábito permanente*” (BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1927, p. 215)<sup>346</sup>.

Como ressaltado anteriormente, as estratégias mobilizadas com o objetivo de que esse conjunto de prescrições médico-higiênicas se fizesse presente no dia-a-dia das escolas primárias guardavam suas particularidades. A diversidade de iniciativas (artigo de periódico escrito por uma *voz autorizada*, inclusão dessas coordenadas nos “Programas” de 1926, emprego dos pelotões de saúde compostos por crianças para inquirir e fiscalizar o cumprimento desses preceitos, orientações para que os professores os lessem no início das aulas e publicação dos mesmos no *Jornal do Brasil*) atrelada à recorrência com a qual tais prescrições foram enfatizadas aponta para a importância que as questões firmadas nos mandamentos assumiram na capital<sup>347</sup>.

E, se bem se atentar, o que estava em consideração nesse conjunto de prescrições era, ao fim e ao cabo, a modificação dos mais cotidianos dos hábitos, fazendo com que os ideais de asseio, limpeza, postura, cuidados, condutas passassem a predominar no dia-a-dia dos escolares de maneira tal que uma série de comportamentos preventivos fosse encarnada pelas crianças e promovesse alterações entre os adultos<sup>348</sup>.

A partir dessas considerações, ao se retornar ao conjunto de prescrições, percebe-se quanto as preocupações voltadas para o disciplinamento dos alunos se articulavam com circunstâncias cotidianas vivenciadas não só pelas crianças, mas também pelos adultos. Tal articulação, no caso de os mandamentos serem efetivamente seguidos à risca, acontecia por vezes de forma direta. Ou seja, para o

---

<sup>346</sup> Cumpre salientar que esses doze mandamentos foram veiculados também pelo *Jornal do Brasil* (01 de maio de 1927), o que, presumivelmente, concorreu para uma maior circulação desses ideais no ambiente urbano.

<sup>347</sup> Índícios de que a preocupação em multiplicar preceitos higiênicos entre as crianças e suas famílias através da veiculação de mandamentos conheceu uma circulação em outras localidades do Brasil podem ser examinados no estudo de Heloísa H. P. Rocha. Focando suas atenções nos “projetos de higiene” encampados em São Paulo nos anos 1918-1925, a pesquisadora examina também algumas iniciativas, dentre as quais a “Cartilha de hygiene” publicada em 1923 e os “cartazes de educação sanitária” que “*pela associação constante entre atos e palavras [...] pressup[unha] a participação ativa das crianças nas práticas de higiene, que deveria se fundar no interesse do aluno pela sua saúde, sem se dissociar, entretanto, da contínua vigilância a que deveria estar submetido*”(2003, p. 205).

<sup>348</sup> A esse respeito, é interessante acompanhar as reflexões de Fernando de Azevedo: “*A criança, educada na escola deve ser um ‘elemento de renovação’ moral e intelectual do meio de que proveio e que tem na corrente das novas gerações, a fonte de um progresso incessante*” (AZEVEDO, 1930, p. 170).

cumprimento das orientações por parte dos escolares, a participação dos adultos tornava-se indispensável: compra de mantimentos, de objetos de higiene pessoal e de roupas; cuidados com o preparo das refeições e limpeza das vestimentas; autorizações para as “brincadeiras ao ar livre”; permissões para que as janelas permanecessem abertas durante a noite etc. Quanto a isso, dentre outros exemplos, podem ser listadas as seguintes passagens que encaminham a discussão para essa direção: beber bastante leite, comer frutas e legumes (bem lavados), usar roupas limpas, leves e frescas, fazer respirações profundas ao ar livre, dormir sempre de janela aberta.

Por outra vez, ainda no caso de essas prescrições serem acatadas, a influência dos mandamentos no dia-a-dia dos adultos aconteceria indiretamente, posto que se tratava de situações corriqueiras envolvendo maneiras de se conduzir, formas de se portar à mesa, modos de se relacionar etc. Aqui está em consideração todo aquele conjunto de comportamentos e hábitos que, ao ser enfatizado e cobrado diariamente dos alunos, ocasionaria interferências no mundo adulto. Os exemplos nesse sentido são diversos. Básica e propositadamente, todas as orientações abriam margem para essas influências indiretas, das quais cito algumas: banhar-se todos os dias, escovar os dentes, realizar uma alimentação saudável, lavar as mãos após a evacuação, não levar à boca algo diferente de comida e bebida, não cuspir, não colocar os dedos no nariz.

Essas possíveis influências diretas e indiretas relacionam-se intrinsecamente à variedade das estratégias para que os mandamentos fossem adotados, à proximidade muito grande entre os conteúdos abordados e as maneiras de redigi-los/apresentá-los<sup>349</sup> e, por fim, à periodicidade com a qual foram sublinhados. Afinal, todas essas dimensões concorrem para se pensar que as temáticas presentes nos mandamentos se constituíam de algum modo como uma constante nas interações cotidianas estabelecidas pelos alunos com os adultos. Isso, sob a lógica do período, de conceber a educação primária como uma intervenção social habilitada a transformar os comportamentos e condutas sociais (por meio, principalmente, da conversão das crianças em agentes de difusão), justificaria essa insistência das preocupações

---

<sup>349</sup> A projeção político-administrativa que obteve a partir, principalmente, da década de 1920, concorreu para que cogitasse a possibilidade de que todos esses mandamentos tivessem sido redigidos pelo médico Oscar Clark. Contudo, para além da grande proximidade aludida, em minhas pesquisas não encontrei nenhum indício que permitisse sustentar tal hipótese.



educacionais em voltar suas atenções para a inculcação e disseminação dessas prescrições<sup>350</sup>.

Para que se tornasse viável essa conversão das crianças em multiplicadoras dos preceitos educativos, afora a inclusão, em 1926, desses mandamentos nos “Programas” e a circulação dos mesmos, em 1927, no Boletim da Prefeitura e no *Jornal do Brasil*, diferentes estratégias foram adotadas por parte da Diretoria de Instrução. Dentre elas, devem ser destacadas as preocupações relacionadas à vigilância constante sobre os alunos, registradas no conjunto de prescrições que regulamentava a educação primária carioca:

“[...] o trabalho de educação higiênica deve ser continuado e mantido durante todo o tempo da escolaridade para conseguir formar e consolidar o bom comportamento higiênico dos escolares” (PROGRAMAS, 1926, p. 202).

“Art. 126 – L) revistar diariamente os alunos, para lhes verificar as condições de asseio do corpo e do vestuário [...].

Art. 144 – São obrigações do aluno:

- 1) comparecer à escola à hora de início dos trabalhos letivos, devidamente uniformizado e asseado;
- 2) ter bom procedimento, dentro e fora da escola [...]” (DECRETO DO ENSINO nº 2.940, 1928, p. 183 e p. 188).

Da leitura depreende-se que nessas duas regulamentações para as escolas primárias cariocas se exigia explicitamente que fossem despendidos cuidados em relação à higiene e ao asseio das crianças. Tal ênfase almejava, como se lê nos “Programas” de 1926, “*formar e consolidar o bom comportamento higiênico dos escolares*”, o que pode ser relacionado às “*obrigações*”, estipuladas no Decreto de 1928, de que os alunos tivessem “*bom procedimento, dentro e fora da escola*”.

De todo modo, porque incorporadas àquelas diretrizes que norteavam os saberes e práticas escolares, as duas situações concorrem para se pensar que, num primeiro plano, estariam os componentes da comunidade escolar sujeitados a essas

---

<sup>350</sup> Sobre essa insistência, são interessantes as seguintes ponderações sublinhadas nos “Programas” de 1926: “*O programa de higiene [...] é, pois, a enumeração de um conjunto de atos a serem praticados todos, inconscientemente, como hábitos enraizados na organização corporal da criança. Para obtê-los, podem ser empregados vários meios, contanto que os atos, a princípio praticados por vontade própria e em plena consciência, sejam repetidos mui freqüentemente, assim como repetidas também as idéias a eles associadas, para que o mecanismo psíquico de automatização possa processar-se*” (1926, p. 201).

prescrições. Nesse sentido, diretores, inspetores, professores, alunos seriam estrategicamente cobrados, avaliados e, porventura, penalizados pelo não cumprimento das mesmas.

No entanto, em um segundo plano, as situações mencionadas permitem descortinar interferências dessas prescrições no cotidiano dos adultos (pais, outros familiares, conhecidos e/ou responsáveis pelas crianças). Isso porque a insistência na necessidade da manutenção de condutas adequadas nos momentos internos e externos aos muros e portões dos estabelecimentos de ensino corrobora a idéia de que os alunos intentariam levar para outras circunstâncias cotidianas, ainda que de forma indireta, aquilo que apreenderam em termos de comportamentos, condutas e hábitos nos espaços e tempos escolares: os cuidados de higiene e as maneiras de se portar seriam praticados pelas crianças e “observados” pelos adultos.

Esse segundo plano, que à primeira aproximação soaria como uma ênfase excessiva no enfoque estratégico, pode ser perscrutado nas disposições do Decreto de 1928, as quais destacavam que os alunos seriam “*revista[dos] diariamente*”, objetivando-se “*verificar as condições de asseio do corpo e do vestuário*”, e que deveriam “*comparecer à escola [...] devidamente uniformizado[s] e aseado[s]*”<sup>351</sup>. Porque o corpo discente do ensino primário carioca era composto, presumivelmente, por crianças de 7 a 12 anos, conclui-se que no mais das vezes caberia aos adultos (pais, irmãos mais velhos, responsáveis, conhecidos) o encargo de lavar e passar as vestimentas dos escolares<sup>352</sup>. Logo, e nesse caso de modo direto, encontrava-se nessas circunstâncias de cuidados com as vestimentas uma situação que interferiria no cotidiano dos adultos, concorrendo para que refletissem (ou ao menos se sujeitassem às exigências de que as crianças comparecessem às escolas com os uniformes

---

<sup>351</sup> No Decreto de Ensino de 1928, outro artigo, complementado por dois parágrafos, fazia alusão direta ao uso dos uniformes pelas crianças: “*Art. 747 – É obrigatório, em todas as escolas primárias, o uso de uniforme, de tipo aproximado para os dois sexos, simples, resistente e de agradável aspecto. § 1º. – A Diretoria Geral fixará o tipo oficial do uniforme, cujo desenho mandará imprimir para fornecer às escolas e a quaisquer fabricantes de vestuários para alunos. § 2º. – Ao aluno reconhecidamente pobre será permitido freqüentar a escola sem uniforme, até que lh’o possa fornecer a caixa escolar do distrito*” (DECRETO DO ENSINO nº 2.940, 1928, p. 332).

<sup>352</sup> O cuidado de enfatizar o aspecto condicional dessa afirmação refere-se a que não se deve desconsiderar a possibilidade, embora pouco provável, de alguns alunos poderem lavar e passar os seus uniformes.

limpos<sup>353</sup>) sobre a importância e necessidade de se adotarem procedimentos higiênicos.

Nesse aspecto específico, “*o uso do branco [...] não parece ter sido escolha casual como cor predominante no uniforme. Além da impressão de limpeza que dessa cor emana, a destinação e o uso de roupas brancas [...] podem revelar também um desejo de conter os movimentos e práticas corporais [dos alunos] que provocariam sujeiras facilmente visíveis*” (VAGO, 2002, p. 162). Não que a seleção dessa cor tenha sido uma exclusividade dos estabelecimentos de ensino cariocas. Antes, porque associado à pureza, limpeza, saúde, o predomínio do branco e/ou de tonalidades claras no uniforme escolar aponta para um dos dispositivos da instituição educacional voltado para o controle higiênico e disciplinamento dos modos, comportamentos e hábitos das crianças (Cf. SILVA, 2006). Pelas atenções requeridas para a sua conservação (lavar, esfregar, colocar de molho, passar, tirar manchas etc.), despertaria, com grande frequência, preocupações de ordem higiênica e disciplinar no mundo adulto<sup>354</sup>.

Contudo, para que as crianças se tornassem aptas a desempenhar o seu papel de propagadoras dos preceitos educativos em espaços e tempos outros que não os circunscritos pelos muros e portões das escolas, outras estratégias foram encampadas pela Diretoria de Instrução. Em muitas delas, o repertório de prescrições educativas a ser trabalhado cotidianamente alçava o fator persistência e a dimensão emocional à condição de componentes indispensáveis para a remodelação dos hábitos e comportamentos tanto dos alunos quanto da população. A esse respeito, vale direcionar as atenções para a próxima imagem.

---

<sup>353</sup> Sobre as sujeições a essas exigências de asseio do corpo e vestuário, são significativas as orientações que foram, em tom de ameaça, registradas nos “Programas” de 1929: “*Os alunos que, avessos a conselhos, continuarem a faltar ao que se lhes exige na revista, serão mandados à casa, para voltarem convenientemente preparados*” (PROGRAMAS, 1929, p. 52).

<sup>354</sup> Nesse particular, valem as mesmas considerações registradas na nota 208.



FOTO 18: Prática de escovação dos dentes (20/11/1925)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

Nessa fotografia, afora o grupo de crianças portando escovas e canecas, instiga o interesse a presença da figura feminina. Sob os olhares atentos de todos os alunos, ela está compenetrada em seu relógio de pulso (presumivelmente, controlando o tempo que deveria ser despendido com o exercício de escovação). Os elementos integrantes da cena se tornam mais significativos se forem entrecruzados a uma outra passagem dos “Programas” de 1926 que, explicitamente, se referia ao asseio dos dentes:

“Descrever a boca e os dentes, mostrando como, na mastigação os alimentos são cortados e triturados. O estrago dos dentes pela falta de asseio. Escova de dentes seu emprego correto” (PROGRAMAS, 1926, p. 210).

Pela leitura, infere-se que, possivelmente, dentre os preceitos educativos a serem estudados nos estabelecimentos de ensino primário no ano de 1925, encontravam-se aqueles referentes aos cuidados com os dentes e à maneira correta de higienizá-los. A esse respeito, antes de prosseguir, cumpre recordar que a fotografia foi registrada em novembro de 1925, portanto três meses antes da publicação dos

“Programas” de 1926. O que justifica esse entrelaçamento daquilo que se encontra na imagem com as prescrições para as escolas primárias é a seguinte consideração de Carneiro Leão:

“Vão publicados, a seguir, os novos programas para o ensino primário. Como se vê, eles ocupam uma porção mínima desta publicação, cuja maior parte tem o intuito de auxiliar o professor na interpretação e aplicação dos métodos ora preconizados. Os que assistiram aos cursos de orientação, desde as férias de 1923 até as quintas-feiras do ano passado, não podem encontrar aí coisa nova nem difícil [...]” (PROGRAMAS, 1926, p. 182).

Como se nota, as palavras do então Diretor da Instrução sinalizam que as orientações dos Programas de 1926 deram prosseguimento às diretrizes que já vinham caracterizando o ensino primário desde “*as férias de 1923*”. A ser assim, tem-se aqui um dimensionamento daquilo que foi referido como fator persistência que caracterizou a tentativa de conformação de diferentes hábitos e condutas na comunidade escolar e na população.

Senão, perceba-se: conquanto já fossem exercitados desde meados de 1923, os cuidados com a higiene bucal foram destacados nos conjuntos de mandamentos médico-higiênicos colocados em circulação nos anos 1923, 1926 e 1927, e nos “Programas” de 1929<sup>355</sup>. Essa persistência demonstra a relevância adquirida por essa temática. Isso contribui fundamentalmente para a construção de outra percepção em relação à Foto 18. Afinal, a organização das crianças e o posicionamento selecionado para que a figura feminina aparecesse (olhando fixamente para o relógio de pulso) acentuam o efeito educativo da cena. Por outros termos, a imagem solidifica a importância da intervenção educacional para o treinamento e controle das crianças, de maneira a aprenderem a forma correta de escovar os dentes.

---

<sup>355</sup> Em meio a outras preocupações higiênicas, os cuidados com os dentes foram mencionados da seguinte maneira nos “Programas” de 1929: “*Um dos modos de implantação de certos hábitos de asseio é a revista diária. Ao entrar a turma em aula deve o professor, antes de iniciar os trabalhos, passar revista às roupas, unhas, cabelos, orelhas, dentes. Verificará se a merenda está devidamente acondicionada, se o aluno trouxe caneca, sabão e lenço*” (PROGRAMAS, 1929, p. 51).

Nessa medida, por ser Augusto Malta o fotógrafo oficial da Prefeitura, não se pode considerar essa e outras imagens da série<sup>356</sup>, que teoricamente remeteriam ao “cotidiano escolar”, como certificados de que essas práticas efetivamente aconteceram. Afinal, trata-se sobretudo de composições fotográficas construídas para sublinhar determinadas circunstâncias. No lugar disso, ainda que não tenha encontrado informações sobre sua circulação, deve-se concebê-las como indícios que fortalecem a idéia apregoada por esta pesquisa de que, no período, a intervenção educacional passou a ser defendida como um dispositivo para a inculcação e divulgação de comportamentos e hábitos tanto na comunidade escolar quanto no meio social, tendo em vista a invenção de uma tradição de urbanidade na capital.

Nessa perspectiva, as interferências de Malta nos espaços e tempos dos estabelecimentos de ensino para fotografar as cenas do “cotidiano escolar” podem ser examinadas como estratégias para enfatizar certas prescrições educativas presentes nos regulamentos da educação primária. Desta feita, não parece ter sido coincidência que algumas das temáticas persistentemente assinaladas nos mandamentos, “Programas” e Decreto do Ensino tenham sido “captadas” pela lente do fotógrafo como, por exemplo, o caso da higiene bucal. Mas não só isso. O copo individual, o banho de sol e os exercícios respiratórios também foram circunstâncias realçadas por Malta.

---

<sup>356</sup> A Coleção “Augusto Malta”, guardada no Museu da Imagem/RJ, reúne, dentre outras inúmeras imagens, uma série de fotografias que, como a Foto 18, foram compostas a partir do cotidiano das escolas primárias.



FOTO 19: Escola Uruguai: prática do copo individual (13/08/1929)

FOTO 20: Escola Uruguai: banho de sol (13/08/1929)

FOTO 21: Escola Rodrigues Alves: exercícios respiratórios (19/08/1929)

Fotógrafo: Augusto Malta

Fonte: Museu da Imagem e do Som (RJ) / Coleção Augusto Malta

De início, nota-se que as três imagens apresentam elementos concernentes aos mandamentos de “*Só beb[er] água no meu copo*”, “*Brincar uma parte do dia ao ar livre*”, “[fazer] *respirações profundas ao ar livre*”, ou seja, reportam diretamente aquelas prescrições constantes nas regulamentações da educação primária<sup>432</sup>. Em seguida, pela angulação prestigiada, disposição das personagens e organização do cenário, percebe-se uma intencionalidade por parte de Malta em reforçar nesses, por assim dizer, *momentos do cotidiano escolar* a importância da intervenção educacional para o desenvolvimento de comportamentos e hábitos saudáveis nos alunos.

Por essas duas preocupações que estiveram envolvidas na composição das cenas, pode-se conceber essas fotografias como um investimento em tentar *traduzir*

---

<sup>432</sup> Outro indício de que o denominado fator persistência esteve envolvido na tentativa de conformar comportamentos “adequados” nas crianças, de modo que se tornassem aptas a multiplicá-los pelo espaço urbano, pode ser percebido no Decreto de 1928, que regulamentava o ensino primário no momento em que as três fotografias foram registradas: “Art. 82 – *Parágrafo único* – A escola primária se organizará dentro desse espírito de finalidade social: a) como um *vestíbulo do meio social*, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente [...]” (DECRETO DO ENSINO nº 2.940, 1928, p. 168).

*em imagens* aquilo que já estava sendo insistentemente afirmado por meio de palavras em diferentes momentos nas regulamentações do ensino primário da capital, o que, portanto, as relaciona com o fator persistência que foi sublinhado anteriormente.

Tanta persistência tinha um objetivo principal: fazer com que as condutas e os preceitos higiênicos fossem incorporados pelas crianças – “*no sentido mesmo de transformados em corpo*” (VAGO, 2002, p. 61) –, isto é, que esses ensinamentos apreendidos nos espaços e tempos escolares, como prescreviam os “Programas” de 1926, “*forma[ssem] hábitos sadios, para que a criança execut[asse] inconscientemente atos vantajosos para o organismo*” (1926, p. 201). De tal modo, as preocupações educacionais concorreriam para multiplicar entre a população o “*conceito positivo de ‘saúde’*”, ou seja, que a mesma não fosse “*encarada com o valor negativo de simples ausência de doença, mas como qualquer coisa que t[inha] existência própria, que pode ser aumentada, melhorada, aperfeiçoada*” (Idem).

Com efeito, ao voltar as atenções para as diretrizes prescritas nos mandamentos, “Programas”, Decreto do Ensino, e “ilustradas” pelos registros de Malta sobre os momentos do cotidiano escolar, o que se percebe é uma tentativa de inculcar e propagar diversas estratégias que, de algum modo, contribuiriam para (re)significar as formas de as crianças (e os adultos) enxergarem seus corpos, hábitos e atitudes, de tal maneira que um repertório de procedimentos preventivos fosse adotado, cotidianamente, para a manutenção do bom funcionamento do complexo físico-corpóreo.

Nesse ponto, pode-se afirmar que a intervenção escolar apostava, em certo sentido, num redimensionamento das interações estabelecidas no ambiente urbano carioca. Isso porque, com alguma frequência, os adultos também deveriam aprender com as crianças os modos adequados de agir, ter cuidados preventivos com a saúde, comer, portar-se em público etc. – fosse por meio do que observavam, do que escutavam, daquilo a que tinham de se sujeitar, diariamente, para enviar seus filhos às escolas de modo a atender às exigências prescritas nas regulamentações do ensino, fosse através daquilo que os escolares “corrigiam” e aconselhavam sobre os seus comportamentos cotidianos.

Como se nota, até este momento as atenções estiveram concentradas naquilo que estou denominando de fator persistência constante no repertório de



prescrições educativas do período. Entretanto, a alusão a esse “aprendizado” dos adultos a partir das interações estabelecidas com os escolares possibilita chegar ao outro componente que, como afirmado, se constituía como indispensável dentro do projeto encampado pela intervenção educacional de remodelar os hábitos e comportamentos tanto dos alunos quanto da população: a dimensão emocional.

Intrinsecamente relacionada ao fator persistência, essa dimensão emocional encontrava primeiramente nas características das recomendações educativas enfatizadas sob diferentes formas os acasos dos começos para a sua emersão. Quer isso dizer que por almejamem, via de regra, modificar os mais cotidianos dos hábitos concernentes à higiene pessoal, às formas de se portar à mesa, aos modos de se relacionar, esse conjunto de prescrições concorreria para que certo número de comportamentos, diria, de foro íntimo estivesse sob controles, repreensões e valorizações. Para ficar apenas em alguns deles: inspeções sobre a realização (ou não) de evacuações intestinais diárias (complementadas por indagações sobre a limpeza das mãos após o ato); controles relativos à maneira correta de assoar o nariz; vigílias concernentes ao hábito de lavar as mãos antes das refeições; indagações sobre a prática de escovar os dentes; fiscalizações sobre as manifestações de amizade, respeito, carinho (sublinhando que não se deveria “apertar a mão de ninguém, tampouco beijar ou deixar-se beijar”) etc.

E, cumpre reafirmar, a averiguação dessas prescrições deveria ser efetuada, no mais das vezes, em momentos coletivos, sendo alguns deles, inclusive, pré-requisitos para que as crianças entrassem nas instituições de ensino, permanecessem nelas e delas saíssem<sup>433</sup>. Disso presume-se que ocorriam repreensões e censuras, por parte dos agentes escolares, pelo desrespeito e/ou cumprimento parcial daquilo que fora estipulado, e persistentemente lembrado, nas recomendações educacionais. Assim, pelo foro íntimo das circunstâncias que eram fiscalizadas, constrangimentos, nervosismos, embaraços, receios, vexames integrariam também aquilo que, de alguma forma, seria despertado nesses acontecimentos.

---

<sup>433</sup> Como se viu anteriormente, pelos “Programas” de 1926, as crianças não podiam sair das escolas enquanto não indicassem, dentre os mandamentos, aqueles que foram realizados em casa no dia anterior (p. 202). Por outro lado, dentre as prescrições regulamentadas pelo Decreto do Ensino de 1928, constava a obrigação dos alunos, diariamente, de comparecerem asseados às escolas (p. 188). Esse ponto foi complementado, nos “Programas” de 1929, pela orientação de que aquelas crianças que não cumprissem tal exigência fossem mandadas de volta às suas casas (p. 52).

Nesse ponto podem-se encontrar os elementos que sinalizam a dimensão emocional presente no propósito da intervenção educacional de inculcar e pulverizar os preceitos educativos entre os escolares. Isso se relacionava às inseguranças, medos e receios desencadeados pelos momentos diários de fiscalização, a cargo dos agentes escolares ou, no caso dos pelotões de saúde, de certo grupo de alunos, mas também aos possíveis embaraços, constrangimentos e vexames pela exposição de situações de foro íntimo.

Desse quadro, atentar para essa dimensão emocional significa compreender que, na tentativa de fazer com que os preceitos educativos fossem incorporados pelas crianças (como se viu, motivo principal para a persistência com que as regulamentações do ensino primário foram sublinhadas), tão importante quanto a vigilância e o controle externos era a ênfase nas circunstâncias internas de autodisciplinamento, auto-reflexão e autopenitência que deveriam prestigiar em suas condutas e comportamentos cotidianos. Daí o porquê, inclusive, das não menos insistentes recomendações prescritivas, presentes nos mandamentos, “Programas” de 1926 e 1929 e Decretos do Ensino de 1928, de que os alunos tivessem boas condutas “dentro e fora da escola”.

Tratava-se, no fundo, de “*inculcar [nas crianças] determinadas normas de uso do corpo e de comportamentos em ambientes privados e públicos*” (NUNES, 2000, p. 385)<sup>434</sup>. Ou seja, fazer com que elas efetivassem os exercícios cotidianos de remodelação de suas condutas e hábitos sem que tivessem necessariamente de estar nos espaços e tempos escolares e sob a fiscalização dos agentes institucionais para o bom andamento dos mesmos.

Essas considerações direcionam a discussão para o sentido de se pensar as presumíveis interferências ocasionadas pela dimensão emocional (com seus receios, medos, constrangimentos, embaraços, desconfortos) nas interações estabelecidas entre os alunos e os adultos, fosse nos tempos e espaços familiares, fosse em outras circunstâncias do ambiente urbano. Afinal, a possibilidade de exercitarem, em outros momentos de seu cotidiano, aquelas recomendações educacionais que lhes eram

---

<sup>434</sup> Em seu trabalho, Clarice Nunes constrói essas ponderações ao problematizar as fichas dos pelotões de saúde. Entretanto, acredito que possam ser estendidas, pertinentemente, para as outras recomendações educacionais registradas nos demais mandamentos (1923, 1926 e 1927), nos “Programas” de 1926 e 1929 e no Decreto do Ensino de 1928.

ensinadas/cobradas nas escolas, faria com que as crianças expusessem certo repertório de hábitos e condutas que, com alguma frequência, poderia ir de encontro aos comportamentos e práticas empreendidos tanto pelos componentes familiares, em específico, quanto pela população, em geral. A afirmação de um provável choque entre os comportamentos e hábitos dos escolares com os dos familiares e demais habitantes pressupõe que as prescrições higiênicas sublinhadas pelos preceitos educativos não se encontravam presentes em muitas das características do ambiente urbano no período. Dois aspectos principais alicerçam essa afirmação.

O primeiro deles alude ao *“processo de recriação dentro da metrópole moderna [que a população] ia se lançando, alterando a ocupação de espaços, demolindo fronteiras e recriando um Rio de Janeiro à sua própria imagem”* (HERSCHMANN & LERNER, 1993, p. 20). Essa recriação pautava-se em um arranjo circunstancial prestigiado pela população para trilhar formas de sobrevivência, que fazia com que os espaços e tempos citadinos, inclusive aquelas áreas reformadas pelas “pás e picaretas dos Haussmanns Tropicais”, fossem apropriados e (re)empregados, no mais das vezes, de modo diverso daquele defendido pela lógica de transformar a capital na “vitrine e espelho” do país.

Nessa medida, a partir, principalmente, de meados da década de 1910, constata-se um crescimento contundente das formas alternativas de moradia (favelas, cortiços, casebres) na *“paisagem carioca [;] em comum, elas apresenta[vam] não apenas a localização nas encostas dos morros da cidade, mas também a proximidade de importantes fontes de emprego, tanto no centro como nos bairros residenciais”*. Essa expansão na *“década de 1920 [...] tornar-se-ia multidirecional e incontrolável”* (ABREU, 1981, p. 38)<sup>435</sup>.

Entretanto, o que havia de comum entre essas formas de moradia não se esgotava nos aspectos relacionados à localização (encostas dos morros) e proximidade com fontes de emprego (no centro e outros bairros). Do mesmo modo, eram

---

<sup>435</sup> Sobre esse aspecto “multidirecional e incontrolável” envolvido na expansão dessas formas alternativas de moradia, cumpre sublinhar que nesse período elas já se encontravam nas seguintes localidades da cidade: Botafogo (Pasmado), Copacabana (Tabajaras e Leme), São Cristóvão (Mangueira), Madureira, Catumbi (São Carlos e Querosene), Tijuca (Salgueiro), Engenho Novo (Macaco), Ipanema, Lagoa e Leblon (NUNES, 1996, p. 161; ABREU, 1981, p. 38).

semelhantes as, em geral, péssimas condições de higiene e salubridade<sup>436</sup>. Essas situações podem ser indiciadas a partir das impressões veiculadas pelo periódico *Gazeta de Notícias*:

“Se é certo que nas ruas centrais da cidade não existe a menor noção do que seja higiene, não é menos certo que nos diversos morros que a circundam, onde as moradias são mais acessíveis ao bolso do pobre, essa falta de cuidados pela saúde dos que os habitam assume proporções maiores, caráter mais grave.

[...] os nossos morros são verdadeiros focos de infecção, onde as epidemias reinam ininterruptamente, constituindo uma permanente ameaça à nossa capital.

[...] em cada casa moram mais pessoas do que se pode conceber. Há habitações que em cada quarto dormem mais de cinco indivíduos [...] a despeito de serem esses cômodos de minúsculas proporções. [...]” (“A Higiene nos morros é um mito: dolorosas impressões de uma visita”, *Gazeta de Notícias*, 05 de março de 1920).

Como se depreende da leitura, esses comentários acerca das características cotidianas dos morros distanciavam-se bastante daquilo que era apregoado pelas recomendações educacionais. Tanto assim que as residências construídas nessas localidades, pela lente do/a autor/a do artigo, eram “*verdadeiros focos de infecção [...] constituindo uma permanente ameaça à nossa capital*”. Destacam-se, nessa direção, suas considerações de que “*em cada casa mora[vam] mais pessoas do que se pod[ia] conceber*”, o que confluía para comprometer a higiene e salubridade dessas habitações.

Esses e outros diagnósticos semelhantes que circulavam freqüentemente pelos jornais no período colaboram para compreender os motivos que levaram a pesquisadora Sandra L. Graham a refletir que em moradias desse tipo, como a “*aglomeração invadia o espaço vital [...], não existia a mais elementar privacidade*” (1992, p. 29). Isso acarretava, por exemplo, uma superconcorrência pelo uso dos banheiros, onde, “*na melhor das hipóteses, cinquenta ou sessenta [pessoas] tinham de ajeitar-se com a única latrina*” (Idem).

Tais ponderações possibilitam chegar ao segundo aspecto que embasa a afirmação de que o repertório de condutas e hábitos dos escolares entraria em choque

---

<sup>436</sup> A precariedade dessas formas de moradia contribuiu, inclusive, para a elevação no número de mortes de crianças cariocas entre os anos de 1926 e 1935 (Cf. RODRIGUES, 2002, p. 62).

com muitos daqueles comportamentos empreendidos pelos familiares e mesmo pelos outros habitantes. A persistência com a qual foram frisadas no período e o número variado de situações cotidianas que se encontrava presente nessas prescrições são sugestivos, enquanto indícios, de que as recomendações higiênicas apregoadas pelos preceitos educativos talvez não fossem tão comuns à capital no período. Afinal, no caso de o serem, não haveria a necessidade de a educação primária tomar para si, insistentemente, a responsabilidade de despertá-las e trabalhá-las junto às crianças, posto que as mesmas já ingressariam nas escolas portando esse conjunto de hábitos e comportamentos.

Nesse particular, corrobora essa afirmação a meticulosidade do que, por exemplo, se encontrava prescrito nos quatro conjuntos de mandamentos higiênicos. Se bem se atentar, todas as situações educativas registradas referem-se às circunstâncias vivenciadas pelas crianças em suas residências e/ou nas interações estabelecidas nos espaços e tempos citadinos. Isso fortalece, portanto, a idéia de que tais cuidados e precauções não seriam empreendidos, ao menos com a freqüência ansiada, nesses momentos diários de convivência.

E porque não eram recorrentes nos espaços e tempos familiares, como também em muitas das circunstâncias do ambiente urbano, é que se torna pertinente sinalizar as interferências ocasionadas pela dimensão emocional das prescrições educativas nas relações concretizadas entre as crianças e os adultos. Isso significa que os alunos, ao exercitarem em suas casas e nos espaços públicos o que apreenderam nos momentos escolares, possivelmente desencadeariam certo número de constrangimentos, embaraços e desconfortos nessas situações de interação. Era algo estimulado a partir daquilo que, dia a dia, tinham obrigação de praticar, uma vez que lhes seria inquirido/averiguado quando estivessem na escola. Era também despertado em função daquilo que, de modo presumível, observavam, comentavam e “corrigiam” dos comportamentos e hábitos dos adultos.

Movimento operatório, a esse respeito, é projetar o foco para os quatro conjuntos de prescrições higiênicas redigidos sob forma de mandamentos que, como se viu, almejavam incutir e difundir comportamentos e hábitos desejáveis nas crianças (e nos adultos). Por meio deles é possível assinalar algumas situações que aclaram o

que vem sendo afirmado a respeito da dimensão emocional – todas, cumpre sublinhar, em nível estratégico<sup>437</sup>. Vejamos:

Acerca da prescrição “*Nunca cuspir no chão*” (CLARK, 1923, p. 338), a adoção desse princípio higiênico pelos escolares concorreria para intimidar (ou, ao menos, constranger) “*a mania nacional de escarrar por toda parte*” (Idem, p. 334). Isso significa que a reverberação dos ensinamentos de que essa prática era prejudicial à saúde coletiva colaboraria para que possíveis comentários fossem realizados pelas crianças em relação a esse hábito dos adultos, o que talvez gerasse desconfortos e/ou tensões nas interações cotidianas.

Em relação à orientação “*Fazer uma evacuação intestinal todas as manhãs e lavar as mãos em seguida com sabão*” (PROGRAMAS, 1926, p. 202), os possíveis desconfortos concernentes ao exercício desse mandamento são explícitos. Afinal, as “constatações” de ser essa prática diária realizada (ou não) envolveriam circunstâncias de constrangimento e embaraço.

No que tange à indicação “*Comi frutas e ervas bem lavadas. Lavei as mãos antes de comer e mastiguei devagar tudo o que comi*” (CARNEIRO LEÃO, 1926, pp. 64-65), os embaraços desencadeados remetem tanto aos comportamentos prestigiados pelas crianças quanto aos seus possíveis comentários sobre os modos de se portar à mesa, que, de alguma forma, produziriam interferências nos hábitos dos adultos (práticas higiênicas de lavar as mãos, variedade do cardápio, velocidade da mastigação).

A recomendação “*Não deves tossir, nem espirrar no rosto de uma pessoa: volte a vossa cabeça para o lado*” (BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1927, p. 215), porque exercitada pelos alunos, faria com que os adultos se sentissem constrangidos por “tossir” e/ou “espirrar” sem que as devidas precauções preventivas fossem tomadas. E, no caso de não ser dessa forma, possíveis comentários e/ou olhares de desaprovação (de outros adultos e/ou das crianças) conflagrariam o embaraço da ocasião.

---

<sup>437</sup> As reflexões de Norbert Elias referentes a que os comportamentos, costumes e hábitos não são intrínsecos aos seres humanos, mas, sobretudo, caracterizam-se como produtos de condicionamentos e sujeições que, de algum modo, modificam as formas como as pessoas se percebem e se conduzem nas interações sociais, auxiliaram a pensar essas questões acerca das relações estabelecidas entre crianças/escolares e adultos. A esse respeito, ver: ELIAS, 1994.

Como se percebe, dentro de cada conjunto de mandamentos higiênicos que circulou entre os anos de 1923 e 1927 foi selecionada, aleatoriamente, uma situação. O que justifica esse caráter aleatório da escolha é que, a rigor, qualquer uma das prescrições firmadas poderia ser enquadrada, em termos estratégicos, como indicativa da presença da dimensão emocional nas interações entre crianças/alunos e adultos.

Isso não aconteceu por acaso. A tentativa de inculcar e propagar os preceitos educativos na população, sob a lógica de inventar uma tradição de urbanidade na capital, investia propositadamente na interferência benéfica que os comportamentos, hábitos, disciplinamentos internalizados pelas crianças nos estabelecimentos de ensino desencadeariam no meio social. Nesse sentido, os presumíveis desconfortos, constrangimentos, embaraços cotidianos constituíam-se como ocorrências inevitáveis ou, mais ainda, como conseqüências esperadas pela estratégia da intervenção educacional. Afinal, o objetivo era, pelas palavras registradas nos “Programas” de 1926, “*orientar a família, interessa[ndo-a] pelo que se faz[ia] na escola*” (p. 200). Ou, pelos dizeres pontuados no Decreto de 1928, “*projetar sobre o lar a ação educativa da escola*” (DECRETO DO ENSINO nº 2.940, Art. 83, 1928, p. 169)<sup>438</sup>.

Esses elementos da ordem da dimensão emocional foram concebidos como conseqüências esperadas nesse despertar do interesse pelo que se fazia na escola e nessa projeção da ação educativa sobre a família e sobre o meio social por um aspecto principal. Fundamentalmente, era necessário fazer com que as crianças e os adultos estranhassem, se incomodassem, sentissem desconfortos e constrangimentos em relação aos hábitos e condutas que no mais das vezes lhes eram contumazes, para que se tornasse possível a legitimação de outros comportamentos e formas de interatividade no ambiente urbano. Nessa direção, quanto mais insistente fosse a circulação dos preceitos educativos, presumivelmente mais desconfortos e constrangimentos ocasionaria. Daí poder afirmar que o fator persistência e a dimensão

---

<sup>438</sup> Para alcançar esse anseio de fazer com que os preceitos educativos estendessem suas influências pelos tempos e espaços da família, como também para o ambiente urbano, algumas outras estratégias foram prestigiadas no decurso da década 1920. Por exemplo: nos anos Carneiro Leão, criação de Associações de Pais e de Sociedades de Ações Post-Escolar (Programas, 1926, p. 200); nos Fernando de Azevedo, criação de Círculos de Pais e Professores, mobilização de enfermeiras escolares que efetivavam visitas periódicas às comunidades, investimentos para que as “*atividades realizadas no interior da escola [...] atingi[ssem] visibilidade social [através] de exposições de trabalhos manuais e as festas ou, ainda, da ação direta das crianças, como a atividade [...] dos distribuidores de selos e dos escoteiros*” (VIDAL, 2000).

emocional constituíam-se como circunstâncias, sobretudo, complementares dentro do projeto de inventar uma tradição de urbanidade na capital nos anos 1920.



**CAPÍTULO IV**  
**O TEATRO DA MODERNIDADE EM BUENOS AIRES:**  
**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM RELAÇÃO À CAPITAL CARIOCA**

*“Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.”*

Clarice Lispector

**1. A remodelação do traçado arquitetônico e a aceleração do ritmo citadino**

Fenômeno semelhante ao que se passou na capital carioca entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do XX, as iniciativas de reforma do traçado arquitetônico constituíram-se como uma constante no ambiente urbano portenho (Cf. GORELIK, 2004; LIERNUR & SILVESTRI, 1993; CARRETERO, 1996; SARLO, 2007; SOARES, 2007; ROMERO, 2004). Tal constância, que, pelos dizeres de Adrián Gorelik, pode ser definida como um “*ciclo reformista*”, concorreu para “*la emergencia de un espacio público metropolitano en Buenos Aires*” (2004, p. 16).

O marco para esse “ciclo reformista” foi a administração de Torcuato de Alvear (1883-1887)<sup>439</sup>, que, procurando pôr fim a “*la realidad urbana caótica*”, tomou para si a tarefa de atrelar “*los temas urbanos e territoriales*” àqueles relacionados à ordem da “*higiene urbana*” (LIERNUR & SILVESTRI, 1993, p. 141 e p. 153). Fortalecia-se, assim, a concepção de que as iniciativas de intervenção no traçado arquitetônico deveriam se esforçar para “*definir las políticas urbanas, en los términos higiénicos que trasuntaba la mirada moderna sobre la ciudad*” (Idem, p. 153).

Quer isso dizer que a partir do último quartel do XIX, de modo cada vez mais intenso, passou a ocorrer um entrelaçamento das instâncias médico-higiênicas com as políticas de remodelação urbana. Conforme os ditames da higiene, o desafio era operar um deslocamento nas preocupações de salubridade pública:

---

<sup>439</sup> Torcuato de Alvear foi designado Intendente de Buenos Aires durante a presidência de Julio Argentino Roca.

da cura para a prevenção (Cf. GONDRA, 2004). Esperava-se, por esse veio, que as características arquitetônicas facultassem as condições para as doenças serem prevenidas.

Segundo Jorge F. Liernur e Graciela Silvestri, “*en relación con esta perspectiva es que pueden considerarse las teorías miasmáticas que prestaban base científica a la organización espacial de la ciudad*” (1993, p. 160). Dito de outro modo, conquanto as descobertas de Pasteur e Koch apontassem, desde meados da década de 1870, que não era a inalação do ar contaminado, mas os germes infecciosos difundidos pelo contato indireto entre as pessoas os responsáveis pela profusão de epidemias, muitos dos pressupostos da teoria dos miasmas alicerçaram as iniciativas de remodelação. Desse modo, avenidas foram rasgadas, ruas foram alargadas, diversos parques e praças inaugurados com o objetivo de abrir a cidade à livre circulação dos fluidos e à purificação do ar (Idem).

Nesse particular, ainda que se constate o emprego da teoria dos miasmas para legitimar a política de intervenção no espaço público carioca (Cf. RAGO, 1985; GRAHAM, 1992), as características geográficas das duas capitais contribuiriam para que a ênfase das iniciativas reformistas fosse diferente. No caso do Rio de Janeiro, afora o embaralhamento de ruas, becos, vielas e o amontoamento de casebres, estalagens e cortiços, o número significativo de morros funcionou como justificativa para a necessidade do movimento do bota-abaixo, posto que tais acidentes geográficos, segundo a lógica do período, eram caracterizados como obstáculos que dificultavam a circulação do ar.

Já no caso de Buenos Aires, embora “*la estrechez de las calles; el tráfico horrible; los edificios elevados sin proporción con el ancho de las calles; la ausencia de sol*” (LIERNUR & SILVESTRI, 1993, p. 162) tenham sido enfatizados como entraves à modernização, o desenho geográfico não apresentava (e permanece não apresentando) grandes variações. Isso foi, inclusive, registrado pela ironia afiada do pintor, escritor e dramaturgo Santiago Rusiñol, em livro de 1911: “*En Buenos Aires [...] las malditas líneas rectas, que hacen imposible las perspectivas y que imponen la monotonía*” (apud GORELIK, 2004, p. 269).

Tal especificidade geográfica da cidade portenha em relação à carioca colaborou para que as medidas de reforma urbana se desenvolvessem a

partir, principalmente, de duas estratégias de intervenção pública: “*la grilla y el parque*” (Cf. GORELIK, 2004). A primeira correspondeu ao esforço de promover um quadriculamento que, alicerçado no predomínio da superfície plana, se encarregou de planejar, regular e homogeneizar a reconfiguração dos espaços citadinos como se estivesse fundando “*una ciudad sobre la nada*” (Idem, p. 34). Desta feita, avenidas, ruas, bairros, edificações etc. foram pensados, em termos estratégicos, em função dos auxílios que prestariam para o bom andamento do conjunto das obras, e a “*ausencia de un borde natural colaboró con la voluntad pública para favorecer una suburbanización integrada*” (Idem, p. 33). Foi algo bastante diferente das iniciativas de reforma urbana encampadas na cidade do Rio de Janeiro no decurso das duas primeiras décadas do século XX, já que “*la naturaleza accidentada fue uno de los factores que favoreció la constitución de barreras entre sectores sociales*” (Idem).

No tocante aos parques e praças públicas, desde o último quartel do século XIX, as atenções governamentais da capital portenha voltaram-se para tais equipamentos urbanos, concebendo-os como “*instrumentos privilegiados de reforma – social, cultural y urbana*”. Nesse sentido, as obras implementadas pretenderam, ao fim e ao cabo, “*formar una cintura verde que, a partir de Palermo, bordease la ciudad tradicional en todo su perimetro*” (Idem, pp. 34 e 35).

Sobre o caráter reformador dos parques e praças públicas – embora com uma contundência maior do que no Rio de Janeiro, posto se encontrassem muito mais difundidos no período em Buenos Aires (e ainda se encontram atualmente) –, podem-se identificar algumas aproximações que impulsionaram as administrações municipais das duas capitais a prestigiar a construção desses equipamentos urbanos. Afinal, ao transitar e se distrair por essas áreas verdes, a população entraria em contato com certo número de preceitos (higiênicos, comportamentais, disciplinares, estéticos) e os *aprenderia*, o que produziria interferências em outras circunstâncias cotidianas. Pelas palavras de Adrián Gorelik, os parques e praças seriam verdadeiros “*manuales de instrucciones para el uso de la metrópoli [...] para producir la transformación radical de “estado de cultura” de las nuevas multitudes urbanas*”. Estrategicamente, funcionariam “*como regeneradores higiénicos y cívicos, como aglutinadores morales*”. Daí eles estarem “*en todas las partes*” (2004, p. 165).

Essas duas estratégias de intervenção pública – *“la grilla y el parque”* – tiveram dois principais vetores. O primeiro refere-se ao momento de grande expansão da economia industrializada mundial que foi desencadeado, principalmente, pelo advento da segunda Revolução Industrial da década de 1870 (também denominada de Revolução Científico-Tecnológica). A esse respeito, vale acompanhar as ponderações de Nicolau Sevcenko:

“No curso de seus desdobramentos surgirão, apenas para se ter uma breve idéia, os veículos automotores, os transatlânticos, os aviões, o telégrafo, o telefone, a iluminação elétrica e a ampla gama de utensílios eletrodomésticos, a fotografia, o cinema, a radiodifusão, a televisão, os arranha-céus e seus elevadores, as escadas rolantes e os sistemas metroviários, os parques de diversões elétricos, as rodas-gigantes, as montanhas-russas, a seringa hipodérmica, a anestesia, a penicilina, o estetoscópio, o medidor de pressão arterial, os processos de pasteurização e esterilização, os adubos artificiais, os vasos sanitários com a descarga automática e o papel higiênico, a escova de dentes e o dentífrício, o sabão em pó, os refrigerantes gasosos, o fogão a gás, o aquecedor elétrico, o refrigerador e os sorvetes, as comidas enlatadas, as cervejas engarrafadas, a Coca-Cola, a aspirina, o Sonrisal e, mencionada por último, mas não menos importante, a caixa registradora” (1998, pp. 9-10).

As circunstâncias envolvidas nesse momento de redefinição da economia internacional não foram poucas. Pautada nos efeitos dos derivados energéticos resultantes da eletricidade e do petróleo, a Revolução Científico-Tecnológica ocasionou alterações substanciais, sem exagero, em todos os aspectos do cotidiano das cidades. No bojo desse curso de mudanças profundas, foram instituídos outros referenciais de tempo e de espaço nas populações, modificando *“seus modos de perceber os objetos ao seu redor, de reagir aos estímulos luminosos, a maneira de organizar suas afeições e de sentir a proximidade ou o alheamento de outros seres humanos”* (Idem, p. 7).

No caso da capital portenha, as transformações ocasionadas por essa Revolução confluíram, pela escrita de Beatriz Sarlo, para que o seguinte quadro passasse a predominar em finais do século XIX: *“La ciudad se vive a una velocidad sin precedentes y estos desplazamientos rápidos no arrojan consecuencias solamente funcionales. La experiencia de la velocidad y la experiencia de la luz modulan un nuevo elenco de imágenes y percepciones: quien tenía algo más de veinte años en*

1925 podía recordar la ciudad de la vuelta del siglo y comprobar las diferencias” (2007, p. 16)<sup>440</sup>.

Eletricidade e velocidade. Essas foram as duas dimensões que “*más contribuyeron a transformar la imagen urbana*” de Buenos Aires (LIERNUR & SILVESTRI, 1993, p. 26). A rigor, a iluminação pública, a eletrificação do transporte coletivo e a entrada no cenário dos veículos automotores impulsionados pelo motor a combustão convergiram para uma inequívoca torção no cotidiano a partir principalmente da década de 1880. Muitas das certezas que balizavam as interações cidadinas foram revolvidas, fazendo com que os portenhos perdessem os referenciais de tempo, a noção de espaço e, mesmo, passassem a conviver com outras modalidades de perigos urbanos até então pouco conhecidas: atropelamentos, desastres, batidas. Isso em razão de que “*los nuevos vehículos permiten verla a gran velocidad, como secuencia de imágenes que se superponen, y se constituyen para el peatón en una amenaza que hace de las zonas centrales un lugar ahora peligroso a raíz de los accidentes*” (Idem, p. 26).

Sobre esse aspecto específico, as atenções devem ser direcionadas, uma vez mais, à administração de Torcuato de Alvear. Foi nessa gestão que passaram a ser reconhecidas “*dos necesidades principales de nuestra ciudad: pavimento y luz artificial*” (Idem, p. 29). Por outros termos, nesse período principiou-se o movimento de pensar a iluminação pública em função da “*doble cara de seguridad-control*” – “*un farol de luz puede reemplazar en muchos casos a un agente policial*” (Idem) – e o desenho arquitetônico a partir da preocupação de “*plantear un nuevo*

---

<sup>440</sup> Em minha dissertação, as transformações que a Revolução Científico-Tecnológica auxiliou a promover no cotidiano da capital carioca foram exploradas pormenorizadamente. Nessa oportunidade foi possível perceber que o aperfeiçoamento das formas de comunicação, a aceleração dos deslocamentos operados nas novas ruas e avenidas do centro, as maneiras renovadas de o individual relacionar-se com o coletivo, a paulatina substituição da tração animal pelos compostos elétrico-mecânicos como forças propulsoras dos transportes coletivos, dentre outros aspectos, efetivamente concorreram para uma modificação significativa do cotidiano social. Foi algo, portanto, muito próximo ao ocorrido em Buenos Aires (SILVA, 2004).

Sobre esse aspecto particular cabe, inclusive, entrar em contato com as reflexões da pesquisadora Flora Sússekind, posto que suas palavras relacionadas à cidade do Rio se aproximam bastante das registradas por Beatriz Sarlo: “*A própria cidade, com sua movimentação elétrica, ajuda a desnortear qualquer um que não tenha incorporado o mesmo ritmo. E mais ainda quando se trata de um espaço urbano marcado pelas transformações. Quem tivesse em mente uma antiga imagem do Rio, sobretudo da década de 80 [1880] do século passado em diante, se via obrigado a substituí-la quase que mensalmente*” (1986, pp. 36-37).

*escenario que rompe con la ciudad tradicional*” (GORELIK, 2004, p. 21). Conforme sublinhou Beatriz Sarlo, a impressão que se tinha na época era a de que “*el futuro era hoy*” (2007, p. 29).

Repousa nesse jogo de palavras a alusão às intensas e constantes intervenções no ambiente urbano que transfiguraram o eixo político, econômico e cultural. Pulverizava-se, assim, a sensação de que o futuro poderia ser facilmente visualizado, bastando, para tanto, circular pelas localidades centrais, posto se tivessem convertido em verdadeiros canteiros de obras. Quanto a isso, cabe iluminar as ponderações de José L. Romero e, em seguida, perspectivar algumas imagens que foram produzidas acerca das intervenções implementadas em Buenos Aires:

“Buenos Aires optou pelas demolições. [...] foram abaixo a Recova Vieja<sup>441</sup> que cortava em dois a atual Plaza de Mayo e também boa parte do antigo Cabildo<sup>442</sup> colonial para abrir uma avenida que comunicaria aquela praça onde havia estado o Forte e agora se levantava a Casa Rosada<sup>443</sup>, com a outra praça onde posteriormente foi erguido o monumental Palacio del Congreso<sup>444</sup>. A avenida de Mayo foi aberta<sup>445</sup>, efetivamente, em pouco tempo [...]. A partir desse momento transformou-se no coração de Buenos Aires. Poucos anos depois, sob a avenida de Mayo e a rua Rivadavia, começou a circular o primeiro trem subterrâneo da América Latina<sup>446</sup>. Não muito tempo depois seriam projetadas duas grandes diagonais que deviam sair da Plaza de Mayo<sup>447</sup> e uma extensa avenida de norte a sul, hoje chamada de 9 de Julio<sup>448</sup>” (2004, p. 311).

---

<sup>441</sup> A Recova Vieja foi demolida em 1883. Para essa data e as demais que serão listadas abaixo, ver: GORELIK, 2004; LIERNUR & SILVESTRI, 1993; ROMERO, 2004.

<sup>442</sup> O antigo Cabildo foi demolido em 1894.

<sup>443</sup> O complexo que hoje em dia abriga a sede da Presidência da República Argentina foi finalizado em 1898.

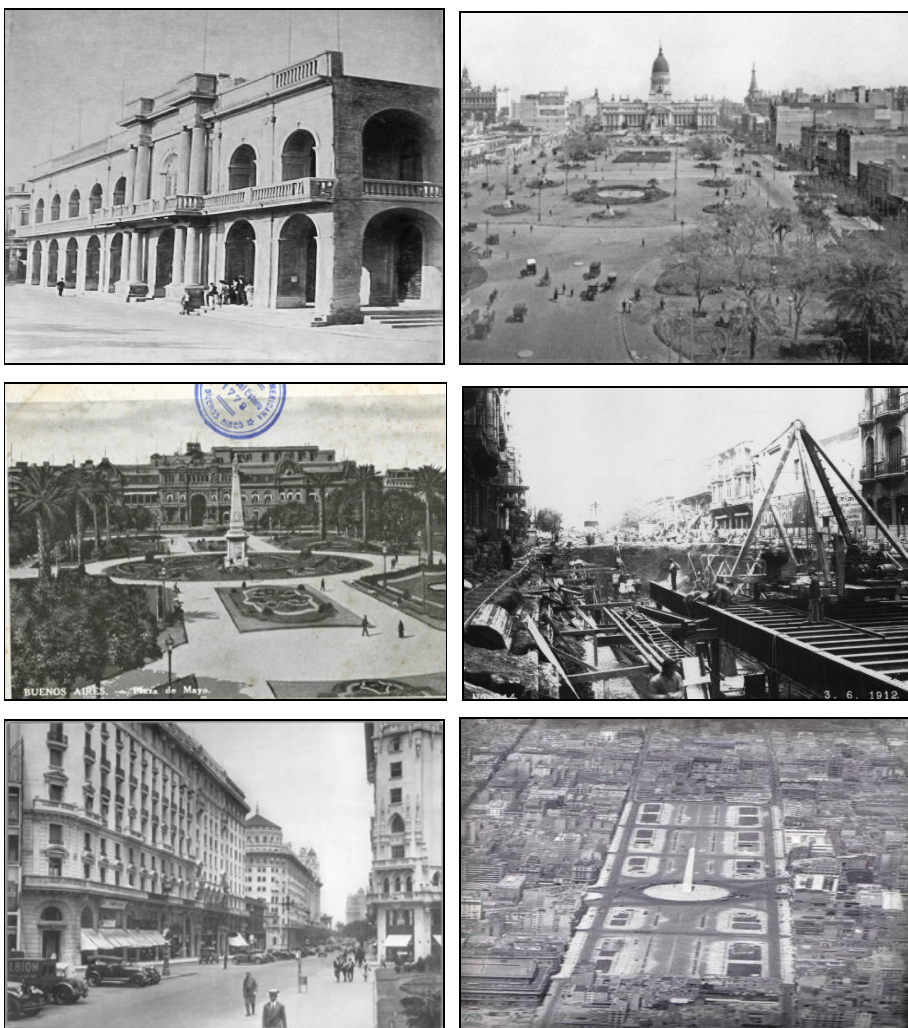
<sup>444</sup> O Palacio del Congreso de La Nación Argentina foi inaugurado em 1906.

<sup>445</sup> A Avenida de Mayo foi inaugurada em 1894.

<sup>446</sup> A primeira linha de *subte* de Buenos Aires (linha “A”) começou a funcionar em 1913.

<sup>447</sup> Embora constantes nos projetos de remodelação urbana desde a década de 1890, a concretização das duas Diagonais só aconteceria anos mais tarde, sendo a Diagonal Roque Saenz Peña (Diagonal Norte) inaugurada na década de 1920 e a Avenida Julio Argentino Roca (Diagonal Sul), na de 1930.

<sup>448</sup> A Avenida 9 de Julio foi aberta na década de 1930.



FOTOS:

22 – Antigo Cabildo, antes da reforma (s.d.)

23 – Plaza del Congreso / Palacio del Congreso (1918)

24 – Cartão-postal da Plaza de Mayo (1918)\*

25 – Obras para a abertura da linha “A” do *subte* (03/06/1912)

26 – Diagonal Roque Saenz Peña/Diagonal Norte (1925)

27 – Avenida 9 de Julio (s.d.)

Fotógrafos: [não há informações]

Fonte: Archivo General de La Nación (Buenos Aires/Argentina)

\*Fonte: Banco Fotográfico da Biblioteca Nacional de La República Argentina  
 (<http://www.bn.gov.ar>. Acesso em: 18/11/2008)

O entrecruzamento da descrição de José L. Romero com o que pode ser indiciado das seis imagens fortalece a concepção de que particularmente as regiões centrais converteram-se num canteiro de obras. Como se pode perceber, das fotografias reproduzidas, as únicas que encontrei que registravam os momentos de

(des)construção mobilizados pelos empreendimentos foram as relativas à abertura da linha “A” do *subte* e da Avenida 9 de Julio.

Pelas angulações dessas duas fotografias, parece pertinente a afirmação de que os transtornos e impactos ocasionados no meio social não foram poucos (maquinário, destroços, escavações, demolições etc.). Tais alterações do cotidiano indiciam também algumas das circunstâncias que estiveram envolvidas nas outras quatro imagens. Isso porque, se bem se atentar, todas as obras (demolição do antigo Cabildo, abertura da Plaza del Congreso e construção do Palacio, remodelação da Plaza de Mayo, construção da Diagonal Norte), por sua grandeza e por se localizarem na região central, modificaram as formas de a população interagir com os espaços e tempos citadinos.

Com efeito, tamanho era o afã remodelador das administrações municipais que transitar por essas localidades guardava ares, mesmo, de se ter a oportunidade de vislumbrar o futuro. Afinal, tratava-se de operações urbanas que não só sugeriam, mas impunham outros referenciais, novos usos, diferentes práticas para os portenhos.

Por outro lado, ainda prosseguindo com o jogo de palavras de Beatriz Sarlo, no período o “futuro passou a ser hoje” porque foi se intensificando a certeza de que se encontravam na organização, no planejamento e na harmonização dos elementos constitutivos da cidade no presente as expectativas de um desenvolvimento adequado. Essa preocupação com o porvir colabora para compreender por que as medidas de governo incidiram sobre a “*grilla y el parque*” como estratégias de intervenção para a organização do cenário urbano. Tanto uma quanto a outra sinalizam uma “*participação social normatizada*” despertada, introjetada e multiplicada em função de “*um espaço urbano desenhado, com uma estrutura espacial prevista e previsível*” (FERNÁNDEZ, 2006, p. 102 e p. 118).

Isso posto, é possível passar para o segundo vetor que concorreu para que a “*grilla y el parque*” fossem encampados como estratégias de intervenção pública por parte da administração municipal. Falar dele significa atentar para o veemente fluxo imigratório europeu que aportou em território argentino a partir, principalmente, do último quartel do século XIX, de tal modo que esse país, depois dos Estados Unidos, foi o que mais “*atraiu imigrantes para as Américas*” (FAUSTO & DEVOTO,



2004, p. 174)<sup>449</sup>. Para avaliar a relevância desse grande número de estrangeiros na composição da população, bem como a diferença dessa situação em relação ao Brasil, vale acompanhar os dois próximos quadros estatísticos.

**Quadro 4.** Número de estrangeiros em relação à população total na Argentina

Ano	1869	1895	1914
População Total	1.700.000	3.900.000	7.800.000
População de Estrangeiros	205.700 (12,1%)	994.500 (25,5%)	2.363.400 (30,3%)

Fonte: FAUSTO & DEVOTO, 2004, p. 174

**Quadro 5.** Número de estrangeiros em relação à população total no Brasil

Ano	1872	1900	1920
População Total	10.112.061	17.318.556	30.635.605
População de Estrangeiros*	388.459 (3,84%)	1.256.806 (7,25%)	1.590.378 (5,19%)

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v. 8, 1947/1948

\* Esse número inclui os habitantes de nacionalidade ignorada

Como se infere, o impacto do fenômeno da imigração na população residente na Argentina foi muito mais presente do que no Brasil. Tal ponderação adquire um significado mais importante ainda se os percentuais daquele país forem complementados com alguns números alusivos aos “*trabajadores saisonais (ou golondrinas)*” que permaneceram por determinado tempo e retornaram à sua terra natal. Segundo Osvaldo Coggiola, de 1881 a 1890 aportaram 841 mil imigrantes, número que na primeira década do século XX saltaria para 1.764.000; “*no total, de 1857 a 1930, o deserto argentino recebeu 6.330.000 imigrantes*” (COGGIOLA, 1997, p. 101)<sup>450</sup>. Uma dimensão dessa quantidade impressionante de estrangeiros pode ser examinada a partir daquilo que foi ressaltado na próxima fotografia. Integrante de uma série que se encontra sob a guarda do Archivo General de La Nación, a imagem contribui com elementos para se pensar que o atabalhoamento, o empurra-empurra, a disputa por espaços estiveram presentes no dia-a-dia de chegada/partida de imigrantes

<sup>449</sup> Para o pesquisador Osvaldo Coggiola, em termos da atração exercida sobre os imigrantes europeus, a Argentina teria superado inclusive os Estados Unidos. A esse respeito, ver: COGGIOLA, 1997, p. 101.

<sup>450</sup> Amostragem idêntica foi apresentada por Cecília Olarón (2005, p. 85).

em território argentino. Ao menos isso parece ser o que motivou a produção desse registro.

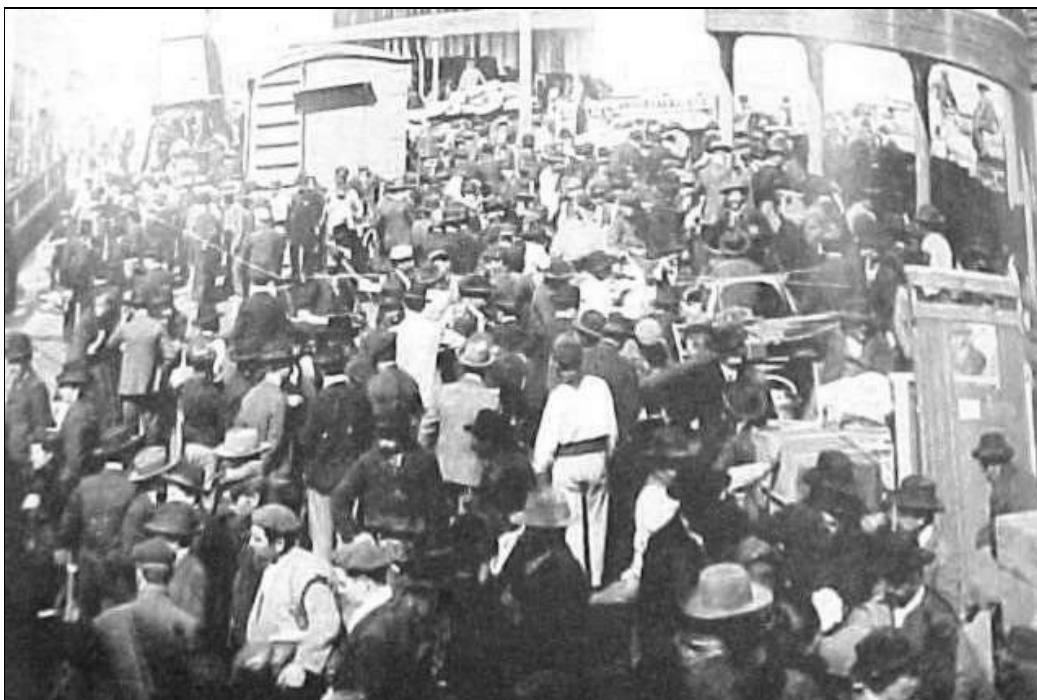


FOTO 28: Desembarque de imigrantes no Porto de Buenos Aires (1910)

Fotógrafo: [não há informação]

Fonte: Archivo General de La Nación (Buenos Aires/Argentina)

Para Boris Fausto e Fernando J. Devoto, quatro foram os principais fatores que impulsionaram os imigrantes europeus a trilhar, em quantidade bastante superior, o caminho para a Argentina e não para o Brasil: (1) “*as informações que circulavam nos centros de emigração assinalavam as melhores condições salariais e mesmo de oportunidades no caso argentino*”<sup>451</sup>; (2) “*a qualidade do clima, mais compatível com o europeu*”; (3) “*o temor das doenças contagiosas*”<sup>452</sup> e (4) *a presença do negro*,

---

<sup>451</sup> Sobre esse aspecto específico, cumpre recordar que em finais do século XIX e no começo do XX a Argentina vivia um período de grande expansão econômica, tornando-se a maior produtora mundial de carne e de grãos, ao passo que a produção cafeeira no Brasil atravessava uma de suas crises mais graves (Cf. FAUSTO & DEVOTO, 2004).

<sup>452</sup> A esse respeito, pode-se citar o caso do Rio de Janeiro, onde a febre amarela, *cholera morbus*, peste, varíola, difteria, tifo, febre tifóide, tuberculose aberta e lepra ulcerada eram algumas das doenças que infestavam a cidade. Para que se tenha uma idéia do “perigo” de contaminação, entre 1850 e 1901, 56 mil cariocas morreram em consequência da febre amarela (Cf. CHALHOUB, 1986; 1999; GRAHAM, 1992).

sobre o qual incidia o preconceito, e o receio de que os trabalhadores imigrantes fossem tratados como escravos [...]”<sup>453</sup> (2004, pp. 174-75).

Contudo, para o exercício comparativo que vem sendo construído por esta pesquisa, torna-se oportuno neste momento projetar o foco para as duas capitais, procurando, assim, analisar como esse fenômeno de imigração repercutiu na composição de suas populações. Para tanto, reproduzo outros dois quadros estatísticos.

**Quadro 6.** Estrangeiros em relação à população total na cidade de Buenos Aires

Ano	1887	1895	1914
População Total	432.661	663.854	1.560.986
População de Estrangeiros	128.167 (30%)	345.493 (52%)	766.156 (49%)

Fonte: FAUSTO & DEVOTO, 2004, p. 179

**Quadro 7.** Estrangeiros em relação à população total na cidade do Rio de Janeiro

Ano	1890	1906	1920
População Total	522.651	811.443	1.157.873
População de Estrangeiros*	124.352 (23,79%)	210.515 (25,94%)	240.392 (20,76%)

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v.2, 1936

\* Este número inclui os habitantes de nacionalidade ignorada e os que adotaram a nacionalidade brasileira

Aquilo que pôde ser identificado a partir do confronto entre os índices migratórios da Argentina e do Brasil não só se mantém, como se acentua ao fechar o enquadramento sobre as duas capitais. Ainda que as datas em que foram efetuados os levantamentos não sejam coincidentes, o que se nota no caso portenho é um aumento enfático do percentual de imigrantes no período de 1887 a 1895 e um pequeno decréscimo entre 1895 e 1914 (conquanto o índice permaneça bastante elevado, beirando os 50%). No caso carioca, por seu turno, o que se percebe é uma relativa constância no percentual de imigrantes entre os anos de 1890 e 1906, e uma redução entre 1906 e 1920.

<sup>453</sup> Nesse particular, é presumível que a escravidão ter sido abolida com uma antecedência de 35 anos nas províncias do interior da Argentina (1853) e de 28 anos em Buenos Aires (1860) em relação ao Brasil (1888) contribuía para essa situação (Cf. FAUSTO & DEVOTO, 2004).

A diferença substancial, fruto do fluxo imigratório, na composição populacional das duas capitais será retomada no próximo tópico, quando as atenções estarão direcionadas para as aproximações e distanciamentos que podem ser perscrutados em relação às encenações dos espetáculos educacionais pelos espaços e tempos citadinos. Por ora, essas estatísticas concernentes às duas sociedades são importantes para entrever o crescimento populacional que as cidades conheceram a partir da última década do século XIX. Em valores aproximados, no período de 1887 a 1914 o número de habitantes de Buenos Aires triplicou, enquanto a população carioca, no período de 1890 a 1920, duplicou.

O aumento significativo do número de portenhos e cariocas fez com que as medidas de governo das duas capitais direcionassem suas atenções para aquelas preocupações que, de alguma forma, se encarregassem de “*administrar as populações*”. Isso significou que os planejamentos interessados em organizar o traçado das avenidas, ruas e calçamentos, disciplinar as interações cotidianas e harmonizar os equipamentos urbanos foram alçados à categoria de circunstâncias indispensáveis para o bom andamento do conjunto das sociedades (Cf. FOUCAULT, 2008a, p. 142).

Por esse motivo é que se pode compreender por que, no caso portenho, o repertório de estratégias de intervenção nos espaços públicos se voltou para a “*grilla e o parque*”<sup>454</sup>. Influenciadas pela explosão populacional, as duas estratégias predispunham-se a organizar e disciplinar as formas de esse contingente populacional elevado interagir com (e nos) espaços e tempos sociais, que eram caracterizados sobretudo pela aceleração advinda dos desdobramentos da Revolução Científico-Tecnológica. Diante disso, o quadriculamento do traçado arquitetônico e a construção de áreas de lazer, bem como o aprendizado de comportamentos e condutas modernas, podem ser enfocados como indícios de uma racionalidade urbanística que se orquestrava no período.

Esse ponto merece atenção especial. Sublinhar a racionalidade urbanística que se desenhava em terras portenhas já em finais do século XIX sinaliza um

---

<sup>454</sup> Cabe reafirmar que as características do desenho geográfico da cidade do Rio de Janeiro interferiram, também, para que outras estratégias de reconfiguração do traçado arquitetônico fossem tentadas a partir da administração de Pereira Passos. Daí a constante presença de morros, que via de regra passaram a se constituir como formas de moradia alternativa para aqueles/as que não encontravam espaços em meio à “modernização carioca”, ter confluído para que as medidas governamentais concentrassem suas atenções no “bota-abaixo”.

movimento que procurou converter as diferentes dimensões cidadinas em organizadoras da experiência cotidiana da população. Influenciadas pelo ritmo cada vez mais acelerado e pela explosão populacional, as medidas de governo apostaram na “*grilla e no parque*” como “*dispositivos químicos capazes de amalgamar nuevos lazos sociales y culturales, como máquinas educativas para la vida ciudadana moderna*” (GORELIK, 2004, p. 58).

Quanto a isso, pelo simbolismo com o qual foi revestido, vale acompanhar a pormenorização daquilo que esteve envolvido na reconfiguração de um equipamento urbano em particular, que, desde os tempos coloniais, “*concentraba todas las funciones gubernamentales y comerciales*”: a Plaza de Mayo (Idem, p. 92). Conquanto se constatem estudos e projetos anteriores, foi durante a administração de Torcuato de Alvear que a obra se concretizou. Esquemáticamente, o empreendimento consistiu na demolição da Recova Vieja e do Cabildo, na integração das Plazas Victoria e 25 de Mayo e no planejamento de um bulevar central (a Avenida de Mayo)<sup>455</sup>.



FOTO 29: Plaza de Mayo (1891)

Fotógrafo: [não há informação]

Fonte: Archivo General de La Nación (Buenos Aires/Argentina)

---

<sup>455</sup> Como afirmado anteriormente, a Avenida de Mayo foi inaugurada em 9 de julho de 1894, pelo Intendente Frederico Pinedo.

Todos os elementos que justificavam, sob a lógica do período, a utilização dos parques e praças enquanto equipamentos imprescindíveis para a inculcação de comportamentos e hábitos adequados nos portenhos se acham presentes naquilo que foi ressaltado pelo fotógrafo nessa imagem. Senão assim, perceba-se: disposição de áreas verdes (pulmões) em meio a componentes do ambiente urbano, caminhos delimitados para a circulação, arranjo cuidadoso e harmônico que tanto reforçava o ordenamento estético do conjunto quanto facultava as condições para que a visibilidade (o ver e ser visto) se convertesse numa constante nesse espaço direcionado para o lazer e divertimento, mas também para o aprendizado cotidiano de regras, valores e hábitos por parte da população.

Não foi pouco o empenho despendido durante a remodelação da Plaza de Mayo para alcançar essa plasticidade. A rigor, estava em jogo a tentativa de instaurar uma demarcação simbólica que, acima de tudo, representasse o ingresso efetivo no movimento do moderno. Nessa direção, não por acaso, os próprios trabalhos de (des)configuração assumiram ares de uma dramatização urbana encenada ininterruptamente perante uma audiência que dia a dia assistia ao espetáculo. Sobre esse aspecto específico, vale prosseguir com as considerações de Adrián Gorelik:

“Alvear [...] sabe poner de su lado el nuevo carácter de espectáculo de la ciudad, convirtiendo su propia acción en espectáculo: la demolición de la Recova se hizo ininterrumpidamente, durante la noche con toda la iluminación de la plaza *a giorno*, repleta de curiosos, con la prensa participando y dando parte de la reforma día a día y con Alvear, como un general en batalla, trepado a los escombros dirigiendo personalmente toda la operación” (2004, p. 122).

Se desde o período colonial a localidade mantinha vínculos fortes com a História e as tradições portenhas<sup>456</sup>, as medidas reformistas implementadas por Torcuato de Alvear pretenderam conformar a Plaza de Mayo às necessidades e exigências sociais do período, que se pautavam principalmente na aceleração do tempo social e na explosão populacional ocasionada pelo *boom* imigratório. Sendo

---

<sup>456</sup> A esse respeito, cumpre relembrar que a região onde hoje se encontra a Plaza de Mayo concentrou, desde a primeira fundação de Buenos Aires, em 1536, as atividades políticas, administrativas e econômicas da cidade. À guisa de ilustração, dentre outras inúmeras manifestações, foi essa localidade o cenário para a Revolução de 1810, para o juramento da independência, em 1816, e da Constituição da Nação Argentina, em 1860. Nessa direção, pode-se considerá-la “*el eje cívico principal de Buenos Aires hasta nuestros días*” (GORELIK, 2004, p. 92).

assim, as atenções se voltaram para a tentativa de “*integrar sus rituales a las masas de recién llegados [...] a través de la monumentalidad del propio espacio urbano*” (Idem, p. 109).

Nesse quadro é que se inserem os esforços mobilizados para fazer com que os trabalhos de remodelação despertassem o interesse e a curiosidade da população, de modo que a mesma se sentisse estimulada a prestigiar o seu desenrolar. Por tal iniciativa, almejava-se que os habitantes percebessem que os *novos tempos* concorriam para modificar inclusive aquela localidade que era o símbolo da capital.

A pretensão de fazer com que a população vislumbrasse os novos tempos fica mais nítida ao projetar as atenções para uma das medidas adotada para a reconfiguração: a demolição da Recova Vieja. Como já foi sublinhado, embora há tempos a região fosse “*el sitio preferencial de la fiesta cívica, el desfile ceremonial o la protesta pública*”, a função de mercado consubstanciada pela Recova “*producía una cotidianeidad y una mezcla de usos [...] a la Plaza*”. Desta feita, sua completa demolição consolidou a conversão da Plaza de Mayo, por um lado, “*en el primer espacio público monumental de Buenos Aires*” e, por outro, em um equipamento urbano concebido para que as pessoas tanto se distraíssem quanto aprendessem as maneiras adequadas de se comportar e agir nos espaços e tempos citadinos (Cf. GORELIK, 2004, pp. 105-06).

Apontar para o caráter monumental e para a dimensão educativa que, a partir da remodelação encampada pela administração de Alvear, intrinsecamente passaram a caracterizar a Plaza de Mayo significa compreender que essa localidade foi erigida à categoria de equipamento urbano modelar e emblemático. Dessa forma, objetivava-se estender para outros lugares da cidade aquilo que foi orquestrado nesse espaço. O anseio era que o entrelaçamento da grilla com o parque, alcançado nessa intervenção pública, produzisse interferências e servisse de exemplo para as demais iniciativas de reforma.

Exemplar nessa direção de estender a experiência realizada na Plaza para outros espaços e tempos da cidade foi a abertura da Avenida de Mayo. Como foi sublinhado, a idéia de abrir um bulevar central era anterior à administração de Alvear e só foi concretizada na década de 1890. Antes de passar aos comentários do que

esteve envolvido nesse empreendimento, acredito que seja pertinente projetar o foco para uma imagem panorâmica da Plaza de Mayo e dessa avenida.



FOTO 30: Plaza de Mayo com vista para a Avenida de Mayo (1910)  
(apud GORELIK, 2004, p. 108)

De acordo com as intencionalidades empreendidas para a confecção do registro, observam-se aspectos que fortalecem a idéia defendida até aqui de que a remodelação executada por Alvear convergiu para que a Plaza de Mayo se transformasse em um espaço público monumental e, em concomitância, num equipamento urbano configurado para inculcar e disseminar condutas e hábitos adequados na população. A esse respeito, além daquilo que foi sublinhado a partir da imagem anterior (Foto 29), instiga a atenção a simetria entre os elementos da natureza e os demais artefatos.

Nessa medida, parece indiscutível que a preocupação em integrar a vegetação e as árvores com os monumentos, bancos e postes de iluminação etc. constituiu-se como uma constante durante o planejamento da obra. Isso autoriza a presumir o anseio de que esse arranjo estético disposto no “coração” da capital



engendrasses interferências nos modos de ser, pensar e agir dos habitantes, fazendo com que a sobriedade, a sociabilidade, a *urbanidade* fossem valorizadas em suas interações cotidianas.

No entanto, a angulação empreendida na imagem é relevante, também, por possibilitar que sejam indiciadas algumas das circunstâncias que estiveram presentes no intento de estender o que fora orquestrado na Plaza de Mayo para outras regiões. Operacional, nesse sentido, é projetar o olhar para a parte superior do registro, onde, como um prosseguimento mesmo da área ocupada pela Plaza, é possível visualizar a Avenida de Mayo.

Antes da administração de Torcuato de Alvear já existia o projeto de construir uma grande avenida que demarcasse o “*equilíbrio planimétrico entre el sur y el norte de la ciudad*” (GORELIK, 2004, p. 92). Entretanto, as necessidades e exigências sociais de finais do século XIX, como frisado anteriormente, pautadas, sobremaneira, nos desmembramentos da Revolução Científico-Tecnológica e no *boom* imigratório, ajudaram a acrescentar diferentes aspectos a essa idéia inicial. Segundo Justo Solsona e Carlos Hunter, nesse momento “*Buenos Aires ocupaba el 2º puesto entre las metrópolis latinas por cantidad de habitantes, después de Paris, y debía para corresponder seguir su ejemplo de orden e elegancia en el trazado y belleza en los edificios*” (1990, p. 22). Desse modo, sob a lógica do período, faltava ainda à sociedade uma avenida que estivesse à altura da importância que a cidade adquiriria.

Nessa medida, com seus 1.600 metros de extensão e 30 de metros de largura, em 1894 foi inaugurada a Avenida de Mayo<sup>457</sup>. Fundamentalmente, essa iniciativa governamental foi presidida pelos ideais de “*urbanidad, de civilidad y de modernidad*” que procuraram tanto divulgar a imagem dos novos tempos para além dos limites da capital quanto reforçar entre os próprios portenhos preceitos de disciplina, higiene, harmonia e organização, concebidos como indispensáveis para o “progresso” e desenvolvimento adequados (Cf. SOLSONA & HUNTER, 1990, p. 248).

---

<sup>457</sup> Embora essa seja a data oficial de inauguração, a Avenida de Mayo permaneceu sendo modificada nos primeiros anos do século XX. Exemplo, nessa direção, foi a redução que sofreu por conta da construção da Plaza del Congreso e do Palacio del Congreso, em 1906. A esse respeito, ver: GORELIK, 2004; SOLSONA & HUNTER, 1990.

Buenos Aires passava, assim, a ostentar o seu “cartão-postal da modernidade”. Cuidadosamente arborizada, com iluminação artificial no estilo parisiense, colocada sobre colunas de bronze, tomada por hotéis, confeitarias, cafés, bares, restaurantes com fachadas e ambientes internos luxuosos – “*entre os quais não faltavam ousados exemplos de art nouveau*” (ROMERO, 2004, p. 311) –, a avenida apresentava-se como uma tentativa de fazer com que as influências “benéficas” daquilo que em termos estratégicos já era enfatizado pela plasticidade da Plaza de Mayo fossem propagadas por outros espaços e tempos do ambiente urbano (Cf. SOLSONA & HUNTER, 1990; ROMERO, 2004).

No fundo, o investimento passava pela intensificação do entrelaçamento da grilla com o parque. Ou seja, a meticulosidade do planejamento da quadrícula das ruas e avenidas operava de maneira articulada às concepções que colaboraram para que os parques e as praças públicas fossem alçados à categoria de equipamentos urbanos indispensáveis.

Nesse particular, a avenida constituiu-se como uma intervenção emblemática no ambiente citadino. Afinal, sua vinculação às diretrizes que nortearam a remodelação da Plaza de Mayo (ideais de bem-estar corpóreo e de aprendizado cotidiano de comportamentos e hábitos) permite compreendê-la como uma manifestação de que, sob a lógica do período, passava a se fortalecer “*una noción de espacio público como escenario didáctico*” (GORELIK, 2004, p. 225). Isso concorria, até mesmo, para que alguns periódicos colocassem em circulação opiniões como esta:

“Las construcciones de la Avenida de Mayo han hecho más por nuestra cultura y por nuestra educación, que doce mamotretos de doctrina artística o de pedantería pedagógica” ([s. autor] “En la Avenida de Mayo. Metropole Hotel”, *Caras y caretas*, 20 de janeiro de 1900 apud GORELIK, 2004, p. 216).

Iluminar a importância da avenida, procurando assinalar aqueles componentes que permitem enfocá-la como um cenário didático com o qual, cotidianamente, a população teria oportunidade de entrar em contato significa atentar para um aspecto principal. Tanto quanto a Plaza de Mayo, a disposição dos integrantes desse “cartão-postal da modernidade” deveria primar pela simetria, harmonia estética e ordenamento funcional. Tais considerações, acredito, ficam mais

inteligíveis se forem acompanhadas por aquilo que pode ser apreendido a partir da próxima fotografia.



FOTO 31: Avenida de Mayo (s.d.)

Fotógrafo: [não há informação]

Fonte: Archivo General de La Nación (Buenos Aires/Argentina)

Embora não tenha sido possível identificar a data do registro, na parte central, ao fundo, distingue-se o Palacio del Congreso. O cruzamento do ano em que essa edificação foi inaugurada, 1906, com outras imagens que integram a série permite situar essa fotografia, presumivelmente, em meados da década de 1910.

Como se percebe, a angulação empreendida pelo fotógrafo enfatiza aspectos relacionados à questão que vem sendo afirmada: esteve presente na abertura da avenida o ideal de estender a outras localidades os pressupostos que se constituíram como diretrizes na remodelação da Plaza de Mayo. A alusão, aqui, é à distribuição das árvores, à disposição e altura das edificações, aos cuidados com a circulação de ar e iluminação, às semelhanças entre as fachadas, à organização do espaço, enfim, elementos não faltam para aclarar as preocupações com a simetria, a

harmonia estética e o ordenamento funcional que marcaram decisivamente os planos e estudos para a abertura desse “cartão-postal da modernidade”<sup>458</sup>.

Em função desse quadro, parecem pertinentes as ponderações de que foi a partir de finais do século XIX – mais especificamente com as obras de remodelação da Plaza de Mayo e a inauguração da Avenida – que se intensificou a concepção de pensar o cenário urbano a partir de suas possíveis influências didáticas para o *aprendizado* cotidiano, pela população, das formas modernas de praticar a cidade. Dito de outro modo, por conta da alta velocidade dos tempos sociais e da explosão populacional, sob a lógica governamental era necessário despertar, inculcar e disseminar entre os portenhos preceitos de higiene, disciplina, harmonia, abdicar de interesses pessoais em favor de aspirações coletivas, de modo que a vida pública fosse viável.

Acerca da alta velocidade dos tempos, o ritmo diferente que passou a caracterizar o cotidiano fruto de “*las transformaciones aceleradas y los continuos descubrimientos técnicos vinculados al aprovechamiento energético*” afluíram para tornar a cidade “*fascinante pero simultáneamente incomprensible, hostil*” (LIERNUR & SILVESTRI, 1993, p. 141). Nesse movimento, com muita frequência em sentido literal, os habitantes tinham de aprender novos comportamentos e hábitos (atravessar ruas, disputar espaços com um grande número de pessoas e veículos automotores, portar-se nos espaços públicos de maneira a não causar transtornos à coletividade etc.) de modo que suas incursões pelo ambiente urbano fossem as menos arriscadas e as mais adequadas possíveis.

Sobre a explosão populacional, cumpre aclarar dois aspectos intrinsecamente entrecortados. O primeiro diz respeito ao elevado contingente de habitantes que, cada vez mais intensamente, passava a circular pela cidade, posto que “*Buenos Aires centralizava manifestações de dinâmicas sociais, culturais e econômicas [...] a paisagem urbana alterava-se rapidamente, conferindo à capital do país ares mais cosmopolitas e, à vida de seus habitantes, novos ritmos*” (SOARES, 2007, p. 31). O segundo refere-se à presença maciça dos imigrantes que, como se viu,

---

<sup>458</sup> A esse respeito, cumpre sublinhar os cuidados despendidos com a uniformização das edificações, que, afora as exigências de possuírem ventilação e iluminação adequadas, deveriam ter no mínimo 20 metros e no máximo 24 metros de altura (Cf. SOLSONA & HUNTER, 1990).

ancoraram em terras portenhas no período, contribuindo para esse aumento significativo do fluxo de pessoas pelos espaços e tempos urbanos.

Esses dois aspectos reafirmam que a organização, o disciplinamento e o controle dessa multidão de pessoas passavam, paulatinamente, a ocupar um lugar privilegiado na agenda das medidas governamentais. Igualmente, auxiliam a compreensão de que não foi por acaso que as investidas reformistas voltaram-se para a remodelação da Plaza de Mayo e para a operação de abertura da Avenida. O número contundente de imigrantes fez com que as preocupações em solidificar os laços de identidade nacional se constituíssem como imprescindíveis tanto para o controle e disciplinamento dessa massa de estrangeiros quanto para reforçar a importância da capital como o “baluarte da modernidade” argentina.

Nesse sentido, sem negar sua relevância simbólica, as investidas reformistas intentaram, de acordo com as necessidades e exigências sociais do período, reconfigurar as tradições vinculadas à Plaza de Mayo e estendê-las por meio da Avenida, de modo que os comportamentos e hábitos *aprendidos* e praticados nesses espaços produzissem interferências benéficas em outras circunstâncias do cotidiano. Pelas palavras de Adrián Gorelik, tratou-se de uma “*conversión del corazón de la ciudad en el corazón de la nación*” (2004, p. 109)<sup>459</sup>.

Converter o coração da cidade no coração da nação. Para alcançar esse desígnio, esforços não foram poupados. Afinal, frente ao “*aumento de los índices de criminalidad, acentuada por el relato cotidiano [...] de la prensa*” essa conversão apresentava-se como uma estratégia que cooperaria para “*la morigeración de las costumbres y atempera[ción] de las pasiones*” da população (LIONETTI, 2005, p. 1.229). Enfatizar os laços de identidade nacional confluiria, igualmente, para fortalecer as concepções relacionadas à preponderância que os interesses da coletividade deveriam ter sobre as vontades pessoais. Por outros termos, o arranjo simbólico representado na remodelação da Plaza de Mayo e abertura da Avenida esforçou-se para sublinhar aos olhos dos habitantes que aquilo que se encontrava

---

<sup>459</sup> Na esteira dessas considerações rumam as reflexões de Jorge L. Liernur e Graciela Silvestri: “*Las condiciones políticas del momento, sin duda, agregan un matiz definido: la necesidad de dar forma al espacio (en este caso el espacio de la capital) se vincula a la necesidad de dar una identidad precisa a la Nación. La Nación, a su vez, se representa en la forma de la capital*” (1993, p. 140).

presente nesses espaços consubstanciava os ideais que precisariam ser estendidos para toda a capital, quando não para toda a Argentina.

Nessa direção, a incorporação dos novos hábitos e comportamentos a partir daquilo que era frisado por esses dois equipamentos urbanos (a Plaza e a Avenida) passava a se constituir como uma demonstração da valorização do sentimento de “*argentinización*”<sup>460</sup> por parte dos habitantes. Por conseguinte, aqueles que porventura desviassem as suas condutas estariam não apenas transtornando o bom andamento e “progresso” da sociedade, mas afrontando a imagem da própria nação argentina.

Assim, a partir da administração de Alvear – e, particularmente, com a remodelação da Plaza de Mayo e a abertura da Avenida –, as estratégias principais de organização dos espaços e tempos sociais (a grilla e o parque) passaram a ser articuladas em função de outro dispositivo que, igualmente, faria com que tivessem uma maior aceitação pública: os laços de identidade nacional. Quer isso dizer que investindo “*en el sentido del carácter cívico y cerimonial del espacio público*”, as medidas de reconfiguração do ambiente urbano procuravam construir “*la memoria de la nación, de modo que la historia nacional se identifica[se] con la gesta de Buenos Aires, con su historia pero también con su espacio urbano; es decir, Buenos Aires se convirtió en la localización de la memoria nacional*” (GORELIK, 2004, p. 106).

Pelas palavras de Lucia Lionetti, perante as exigências de controlar a velocidade descompassada dos tempos sociais e a explosão populacional, articulou-se no período uma “*ingeniería social*” interessada em organizar o traçado arquitetônico e disciplinar as interações cotidianas. Para a autora, “*En ese contexto se manifestó una preocupación particular por el rumbo de la educación primaria*”, posto que tal modalidade de intervenção social “*era uno de los instrumentos insoslayables para construir una nueva sociedad en la que se consiguiera prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad*” (2005, pp. 1.225-26). Alguns dos motivos que justificaram a importância conquistada pela educação primária em terras portenhas serão explorados no próximo tópico.

---

<sup>460</sup> Aproprio-me, aqui, das reflexões construídas por Adrián Gorelik acerca da “*argentinización*” das escolas primárias portenhas a partir, principalmente, de finais do século XIX (2004, p. 299). Esse ponto será retomado adiante.

## 2. Os espetáculos educacionais e a tentativa de inventar uma tradição de urbanidade em terras portenhas

Como sublinhado anteriormente, para a análise das possíveis aproximações e distanciamentos entre as prescrições do ensino primário carioca e portenho, as atenções desta pesquisa recaíram sobre as encenações dos espetáculos educacionais pelo ambiente citadino. O objetivo desse exercício comparativo era perceber se também em Buenos Aires essas ocasiões foram adotadas como estratégias que poderiam colaborar para a invenção de uma tradição de urbanidade, constituindo-se a inculcação e disseminação de comportamentos disciplinados, hábitos higiênicos, condutas adequadas na comunidade escolar e na população como circunstâncias imprescindíveis para a organização e harmonização dos tempos e espaços sociais.

Nesse particular, o contato com algumas reflexões construídas por especialistas em História e História da Educação Argentina concorreu para que, gradativamente, uma especificidade relacionada à cidade de Buenos Aires e ao ensino primário portenho se fortalecesse. A alusão aqui é à questão de que no caso argentino já eram constantes, a partir de finais do século XIX, muitas daquelas necessidades e exigências sociais que confluíram para que, na capital carioca dos anos 1920, a educação primária fosse alçada à categoria de intervenção social fundamental. Com efeito, a concepção de que para a modernização de Buenos Aires, afora os empreendimentos de reconfiguração do traçado arquitetônico, apresentava-se como imprescindível *educar* os comportamentos e hábitos da população de modo que os habitantes emprendessem condutas modernas em seu cotidiano, se bem se atentar, está intrinsecamente presente naquelas duas estratégias de intervenção pública que, como discutido no tópico anterior, alicerçaram o planejamento urbano: “*la grilla y el parque*”. Isso porque, segundo Adrián Gorelik:

“Por varias razones, aunque tal vez la principal sea el carácter proyectual, de apuesta a futuro en que coinciden la educación y la ciudad. [...]. En su necesario completamiento futuro, educación y ciudad desplazan sus efectos separándose de la actualidad para prometer un mañana diferente por medio de sus propios valores ideales [...] la forma urbana como acceso pedagógico a una nueva forma social” (2004, p. 79).

Pela leitura se percebe que reorganizar a cidade e educar a população configuraram-se como investimentos complementares. Afinal, sob as coordenadas traçadas pelo projeto da grilla e do parque, a reordenação dos espaços e tempos sociais implicava também a propagação de diferentes práticas de sociabilidade entre a população. Assim, essas duas iniciativas reformistas almejavam tanto equacionar os problemas constantes do acelerado e superpovoado cotidiano quanto sugerir encaminhamentos que, de algum modo, confluíssem para a prosperidade e o “progresso” portenhas. Nesse sentido, não foi por acaso que, no período, “*el ingreso al nuevo tiempo encontraba en la escuela pública un instrumento para la modernización*” (LIONETTI, 2007, p. 31).

Essa especificidade concernente à cidade e à educação primária portenhas acabou revolvendo alguns dos pressupostos que norteariam a consecução do exercício comparativo. A idéia de investigar, somente no decurso dos anos 1920, aproximações e distanciamentos plausíveis entre os motivos que teriam estimulado as encenações dos espetáculos educacionais nos cenários urbanos das duas capitais tornou-se *incompleta*.

Diante disso, porque sob hipótese alguma, para ratificar minhas “certezas” anteriores, pretendia homogeneizar os acontecimentos, excluir as dissonâncias e/ou apagar as particularidades do passado, restou-me o desafio de “*deslocar o questionário e renovar as opções do possível*” (FARGE, 1999, p. 96). Desse modo, para a tentativa de construir a comparação, empreendi dois encaminhamentos principais.

O primeiro, embasado nas reflexões de outros historiadores da educação argentina, consistiu em recuar a perspectiva da comparação para finais do século XIX. Dessa maneira, procurei examinar algumas das justificativas que foram acionadas em terras portenhas a partir desse período para instituir e legitimar a concretização dos espetáculos educacionais. Nessa empreitada, quando coerente, procurei empreender aproximações e distanciamentos com aquilo que fora analisado acerca desses eventos em solo carioca durante os anos 1920.

O segundo encaminhamento, alicerçado nas consultas e levantamentos efetivados em bibliotecas e arquivos, concentrou suas atenções na educação primária de Buenos Aires nos anos 1920. Nesse aspecto específico, almejei inquirir alguns dos motivos que fizeram com que os espetáculos educacionais continuassem sendo



concebidos como estratégias indispensáveis para a reconfiguração dos comportamentos e hábitos dos alunos e da população.

### **2.1. Incutindo ideais de higiene, urbanidade e identidade nacional**

As necessidades e exigências sociais advindas da aceleração contundente dos tempos citadinos e do *boom* imigratório que, a partir de finais do século XIX, passaram a caracterizar Buenos Aires, confluíram para que as preocupações do período recaíssem sobre a educação da população. Como afirmado, sob a lógica governamental, de nada – ou muito pouco – adiantariam os esforços despendidos na direção de remodelar o traçado arquitetônico se, em concomitância com essas iniciativas, não fossem mobilizadas estratégias para ensinar aos habitantes as maneiras adequadas de se portar no ambiente urbano.

Nesse quadro, no que tange à produção do conhecimento em História da Educação Argentina, segundo Lucia Lionetti, constata-se uma concordância na “*mayoría de los trabajos que se han ocupado de analizar el sistema educativo*” de que esse fortalecimento da educação como uma intervenção social foi impulsionado pelos ideais de disciplinar, higienizar e incutir preceitos de nacionalidade entre os habitantes, integrando-os “*bajo el colectivo de ciudadanos*” (2005, p. 1.226)<sup>461</sup>. Acerca desse aspecto específico, outra concordância tem se desenhado na comunidade de historiadores argentinos. Sob diversificados enfoques, as atenções dos pesquisadores se voltaram para a *Ley de Educación Común* (1420), que, sancionada em 1884, durante a presidência de Julio A. Roca, regulamentou o ensino primário da Capital Federal e demais Territórios Nacionais. Por esse dispositivo legal, a educação primária tornou-se laica, obrigatória, gratuita e com um conteúdo programático que seria desenvolvido no decurso de sete anos para alunos/as com faixa etária compreendida entre 6 e 14 anos (Cf. GVIRTZ, 1996; LIONETTI, 2005, 2007; SOARES, 2007). Pelas palavras de Oscar Oszlak, “*o debate em torno da Ley 1420 de educación comum [...] vinculou-se estreitamente com o papel da educação primária como instrumento de controle social*” (apud SOARES, 2007, p. 32).

---

<sup>461</sup> A esse respeito, remeto-me também aos trabalhos de Gabriela P. Soares (2007, p. 32), Mariano I. Palamidessi (2005, p. 219) e Silvina Gvirtz (1996, p. 75).

Assinalar o vínculo da educação primária com as estratégias de controle social, é bom que se reafirme, aponta para um movimento que intenta aclarar tanto as influências diretas da intervenção educacional nos modos de ser, pensar e agir da comunidade escolar (crianças e adultos) quanto, e por vezes, principalmente, as interferências daquilo que era apreendido nos espaços e tempos escolares no dia-a-dia das famílias, dos conhecidos, enfim, da população. E é justamente em função dessa dupla perspectiva relacionada à inculcação e difusão dos preceitos educativos que a Lei 1420 foi (e permanece) se caracterizando como uma constante nas investigações daqueles estudiosos dispostos a refletir sobre a História da Educação Argentina. A esse respeito, cabe a remissão às idéias firmadas por Lucia Lionetti:

“Bajo el amparo de aquella impronta civilizadora se buscó imponer hábitos de conductas, valores, gestos y actitudes tanto en la vida privada como la pública. La escuela, al tiempo que formaba al futuro ciudadano llegaba, a través de los niños y niñas, a las familias con la intención de moralizar sus costumbres. Esa intención se plasmó [...] por la Ley 1420” (2007, p. 242).

Essa recorrência ao, por assim dizer, caráter de institucionalização do ensino primário atribuído à Lei 1420 pela historiografia argentina fez com que esta pesquisa também tomasse em consideração esse dispositivo legal, a fim de perscrutar os possíveis entrelaçamentos entre as esferas urbanas e educacionais em Buenos Aires. Esperava com isso dimensionar melhor as maneiras como o aludido vínculo da educação primária com os dispositivos de controle social do período manifestavam-se nas prescrições escolares e, igualmente, indagar sobre suas interferências para que as encenações dos espetáculos protagonizados pelos alunos adquirissem a conotação de estratégias fundamentais para a reorganização das formas de os portenhos concretizarem suas interações cotidianas.

Ao incidir o foco sobre essas questões, convém sublinhar dois aspectos. O primeiro concerne ao intervalo de tempo pequeno, um ano, que se passou entre a nomeação de Torcuato de Alvear (1883) e a sanção da Lei 1420 (1884). O segundo diz respeito a que, dentre as disciplinas que compunham o conteúdo programático a ser trabalhado nas escolas primárias, constatava-se a presença de uma intitulada “Moral y Urbanidad”<sup>462</sup>.

---

<sup>462</sup> O conteúdo programático completava-se com as seguintes disciplinas: Lectura y Escritura, Aritmética, Geografía, Historia, Idioma Nacional, Nociones de Higiene, Nociones de Ciencias

A proximidade entre a nomeação de Alvear e a aprovação da Lei 1420 sugere que o entrelaçamento das reformas urbanas com a remodelação dos comportamentos e hábitos da população constituiu-se como a estratégia encampada para o esforço de ingressar a capital no movimento do moderno. Assim, a designação de Alvear como Intendente e a promulgação da *Ley de Educación Común* – ambas iniciativas implantadas durante a presidência de Julio A. Roca – podem ser encaradas como empreendimentos de uma política governamental que se achava diante da exigência de imprimir ao “descompassado” ritmo portenho preceitos disciplinares, organizacionais e educativos. Nesse aspecto específico, cabe lembrar que foi a partir, principalmente, da reconfiguração da Plaza de Mayo e abertura da Avenida que o ambiente urbano passou a ser enfatizado em função de suas influências didáticas para o aprendizado cotidiano de maneiras adequadas de praticar a cidade.

Sob a perspectiva desse entrelaçamento das esferas urbanas com as escolares, é interessante acompanhar alguns comentários referentes às prescrições registradas na Lei 1420 para a disciplina “Moral y Urbanidad”. Isso porque tal encaminhamento, acredito, possibilita, de um lado, descortinar muitos dos ideais que colaboraram para que o ensino primário fosse concebido enquanto um instrumento de “*controle social*”, e de outro, indiciar as operações construídas pela instituição educacional a partir das apropriações e alterações das características sociais do período.

Para tanto, remeto-me à sistematização, elaborada por Lucia Lionetti (2007, pp. 242-43), dos principais aspectos da Lei 1420. Segundo a autora, ao longo do período escolar, a disciplina “Moral y Urbanidad” se encarregaria de despertar e inculcar nos alunos as seguintes concepções: sentimento de dever; enaltecimento da virtude; condenação do vício; valorização das boas virtudes; bons modos (na escola e na casa); decência, elegância e luxo; maneiras de se divertir; deveres consigo mesmo e com os outros; princípios de asseio, sobriedade, fraternidade, modéstia, responsabilidade, paciência, afabilidade, dignidade pessoal; respeito, amor e gratidão; funestas conseqüências da ambição, prodigalidade e avareza; regras de urbanidade para com as autoridades, os parentes, os amigos e os vizinhos; necessidades e

benefícios da sociedade; importância da pátria, do governo e dos cidadãos; deveres com a pátria: grandeza e porvir da República; harmonia da ordem e da liberdade.

Prosseguindo com as reflexões construídas por Lucia Lionetti, as estratégias que seriam acionadas para a efetivação dessas concepções em sala de aula envolveriam conversas, pequenos relatos, poesias, exemplos morais que despertariam e robusteceriam o sentimento de dever e de responsabilidade, leituras, explicações (2007, pp. 242-43)<sup>463</sup>.

Pelo requinte e detalhamento constantes na Lei 1420, a relevância dessa disciplina “Moral y Urbanidad” para o processo formativo das crianças não seria pouca. A rigor, investir na educação dos “*futuros ciudadanos*” (LIONETTI, 2005, p. 1.226) com o objetivo de que os ensinamentos apreendidos nos estabelecimentos de ensino também engendrassem modificações nas condutas e hábitos dos demais habitantes, em termos estratégicos, implicou um esforço de procurar atrelar, de alguma forma, uma dimensão moral às maneiras de os portenhos (crianças e adultos) interagirem com os/nos espaços e tempos citadinos.

Para isso, como se percebe pelo conjunto de concepções que seria trabalhado com os alunos, foi preciso que a escola se apropriasse dos corpos e comportamentos das crianças, convertendo-os em “*objeto[s] de observación y conocimiento, de cuidado y vigilancia*” (PALAMIDESSI, 2005, p. 218). Isso significa que para ensinar os ideais de urbanidade às crianças e tentar multiplicá-los pelo meio social tornava-se imprescindível explicar a importância que a modificação dos hábitos e condutas ocasionaria em seu cotidiano e, fundamentalmente, fazer com que os próprios alunos e adultos acatassem essas recomendações e passassem a compreendê-las como algo “positivo e vantajoso” para suas vidas.

Desta feita, aquele que, porventura, se recusasse a adequar seus pensamentos e ações (ou não o conseguisse), para além de ser um “mau aluno” ou “um pai relapso”, se constituiria como uma ameaça à harmonia e organização que se pretendia impingir ao ambiente urbano. Logo, o conjunto de prescrições para a disciplina “Moral y Urbanidad” constante na Lei 1420 assumia ares, mesmo, de “*un*

---

<sup>463</sup> Essas concepções enunciadas na Lei 1420 e as estratégias para alcançá-las, com algumas alterações, continuaram sendo enfatizadas na década de 1920. Nesse particular, a partir de uma interlocução com os periódicos *El Monitor de la Educación Común* e *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, no próximo subtópico tais prescrições serão retomadas.

*mandato civilizador a través del cual se consagraba la ciudadanía virtuosa y, con ello, la conformación del pueblo. Como se afirmaba solo así podía garantizarse el orden social”* (LIONETTI, 2007, p. 241).

Nesse ponto, podem-se perceber algumas aproximações entre a cidade de Buenos Aires e a do Rio de Janeiro. Especificamente, estou me referindo a uma estratégia governamental que no caso portenho emergiu em finais do século XIX e, no carioca, fortaleceu-se a partir da década de 1920: a intensificação da concepção de que as iniciativas de reconfiguração urbana deveriam se articular com medidas que, de alguma maneira, se encarregassem de remodelar os comportamentos e hábitos da população. O que justificou/legitimou esse entrelaçamento das dimensões urbanas com as educacionais foi a exigência de impor ao cotidiano das duas cidades a harmonia, disciplina e organização que lhes faltavam.

Como se nota, a contar das obras públicas implementadas no decurso da administração de Torcuato de Alvear (1883-1887) e da aprovação da *Ley de Educación Común* 1420 (1884), mais de trinta anos separam essas aproximações entre as capitais. Esse fator, que à primeira vista acarretaria um enfraquecimento do exercício comparativo, posto não se possam apagar as especificidades que marcaram a História das duas cidades nesse longo espaço de tempo, pode ser focado a partir de outro olhar. Para tanto, vale acompanhar as considerações de Lená M. Menezes:

“Posicionar a capital [RJ] como cartão de visitas do país significou libertá-la de tudo aquilo que se propagava fora dos ditames do progresso, configurando-se como pragas a ameaçar as conquistas rumo à civilização. Preservar a boa ordem [...] significava manter sob controle o mundo da desordem, composto pelo crime, pelas contravenções, pela imoralidade, pelo vício. Manter a ordem tornou-se um exercício de modernidade, sem o qual qualquer projeto de mudança parecia inócuo. Os exemplos eram buscados no mundo desenvolvido, quando não na cidade de Buenos Aires, posicionada como modelo europeu na América” (1994, p. 85).

Pela leitura, embora a autora não tenha se debruçado sobre as contribuições da intervenção educacional para a manutenção da “*boa ordem*”, observa-se que, para a “modernização” carioca, era necessário disciplinar os comportamentos e hábitos que contrastavam com a imagem pretendida para a cidade: o “*cartão de visita do país*”. Isso pode ser aproximado às características da capital argentina que, já em finais do século XIX, confluíram para que as preocupações de controle social ganhassem relevo.

No entanto, haveria mais. As palavras de Lená M. Menezes são sugestivas, também, por colocar em cena as interferências de Buenos Aires (“*modelo europeu na América*”) em relação aos “*ditames do progresso*” que foram prestigiados “*rumo à civilização*” do Rio de Janeiro. Tais ponderações reforçam a afirmação de que as influências daquela cidade na modernização desta não se esgotaram na abertura da Avenida Central<sup>464</sup>; antes, envolveram outras circunstâncias que podem ser indiciadas, por exemplo, pela leitura dos registros abaixo:

[1] “Há muita razão para que às vezes nos chamem de macacos... Realmente temos o hábito de imitar os outros e às vezes de imitar ridiculamente. Aos ouvidos dos nossos deliciosos intendentes municipais chegou um dia a notícia de que em Buenos Aires as tabuletas das casas comerciais estrangeiras eram redigidas em espanhol. A notícia era vaga... E sem indagar dos termos da lei argentina, os impagáveis edis cariocas logo decretaram que aqui no Rio as tabuletas também deverão ser escritas em puro vernáculo, sob pena de um imposto de um conto de réis para cada tabuleta e cada reclame!

Esse formidável disparate entrou em vigor desde ontem e quem percorresse as ruas da cidade e não soubesse desse imenso absurdo ficaria espantado por ver letreiros conhecidos borrados a tinta ou substituídos por outros, nem sempre em vernáculo, mas em todo caso num português suspeito. [...]” (*Gazeta de Notícias*, 02 de janeiro de 1920).

[2] “Exmo. Sr Dr. Pedro Toledo

Ministro do Brasil na Argentina

Tenho a honra de trazer a V. Ex. os meus mais vivos agradecimentos pela remessa que V. Ex. se dignou fazer-me das leis e regulamentos relativos ao comércio de gasolina nessa capital e que constituíram excelente elemento para o estudo e solução do mesmo problema no Rio de Janeiro. Abusando, entretanto, da solicitude de V. Ex. rogo mandar que me seja enviada a legislação da Municipalidade de Buenos Aires, relativa a impostos e taxas de serviços locais” (Carlos Sampaio, 15 de janeiro de 1921); (AGCRJ); código: 35-2-10.

No que tange ao contexto de circulação, às características da escrita, aos destinatários imaginados e aos assuntos tratados, indiscutivelmente os dois registros apresentam especificidades. Entretanto, ainda assim, chama a atenção ambos mencionarem a cidade de Buenos Aires em função de iniciativas que foram (ou, no

---

<sup>464</sup> Como se viu anteriormente, para alguns historiadores cariocas a abertura da Avenida Central (1905) aconteceu em meio a um quadro de “disputa” com a Avenida de Mayo.

caso da mensagem de Carlos Sampaio, poderiam ser) implementadas na capital carioca, tendo em vista o, por assim dizer, “exemplo” do que se sucedera em solo portenho.

Dessa forma, no artigo veiculado pela *Gazeta de Notícias*, o/a responsável pela redação ironizava a “imitação” que fora instituída ao se traduzirem “*as tabuletas das casas comerciais estrangeiras*”. Já na mensagem encaminhada pela Prefeitura afirmava-se que as estratégias adotadas para a regulamentação do comércio de gasolina naquela cidade cooperariam “*para o estudo e solução do mesmo problema no Rio de Janeiro*”.

Tais situações remetem à presença portenha na capital carioca nos anos 1920, o que se dava sob diferentes formas. Quanto a isso, é significativa a remissão a uma outra – e por ora última – citação que, igualmente, projetou suas atenções para aquilo que acontecia na cidade de Buenos Aires. Desta vez, as palavras são do Diretor Geral de Instrução Pública, que, em alusão à necessidade de generalizar nas escolas a distribuição do “*copo de leite, com pão e manteiga*”, assim se manifestou pelas páginas do periódico *A Educação*:

“[...] a Municipalidade de Buenos Aires despendeu, só com esse serviço, no ano passado, a quantia de 300.000 pesos, ou mais de mil contos de réis da nossa moeda papel” (CARNEIRO LEÃO, 1925, p. 198).

Cumprido aclarar que as palavras de Carneiro Leão foram enunciadas em um contexto comparativo entre as duas capitais, no qual, em relação às preocupações com o ensino primário, era notória a distância que separava as cidades. Nesse sentido, assim como acontecia em outros âmbitos da sociedade carioca, segundo o Diretor de Instrução o quadro portenho teria de ser tomado como “exemplo” para as tentativas de remodelação educacional do Rio de Janeiro em particular e do Brasil como um todo.

A respeito disso, são mesmo significativos alguns índices percentuais relativos à situação educacional na América, que ao serem divulgados pontuavam a posição de destaque assumida pela Argentina no período. Nesse particular, vale acompanhar o próximo quadro:

**Quadro 8.** Porcentagem de matrículas frente à população com idade escolar

Estados	Población General	Población Escolar	Inscripción	%	Escuelas
1. Estados Unidos de A.	112.926.000	22.565.200	21.720.218	96	270.574
2. Argentina	9.548.092	1.909.618	1.786.253	93	9.940
3. Chile	3.143.210	750.944	493.841	65	3.547
4. Santo Domingo	897.405	179.405	105.000	58	972
5. Paraguay	800.000	160.000	79.352	49	678
6. Panamá	446.098	89.219	43.213	48	884
7. Uruguay	1.564.620	312.924	140.751	44	1.231
8. Cuba	3.143.210	628.642	272.892	43	3.316
9. Costa Rica	498.435	99.687	41.277	43	440
10. Méjico	14.224.799	2.846.959	1.187.407	41	12.231
11. Ecuador	1.328.821	265.764	101.378	38	1.488
12. Colombia	5.855.077	1.171.015	361.094	30	7.089
13. Peru	4.634.601	926.920	219.519	23	3.086
14. Nicaragua	638.119	127.623	30.566	23	478
15. Guatemala	2.004.900	400.980	89.484	22	2.798
16. Honduras	763.408	154.681	32.971	21	850
17. Brasil	30.635.605	6.127.121	1.249.449	20	21.748
18. Salvador	1.527.00	305.400	36.570	11	—
19. Bolívia	2.990.220	598.044	54.192	9	450
20. Haiti	2.028.000	405.600	—	—	—
21. Venezuela	2.411.952	482.390	—	—	—

Fonte: “The Statesman’s Year Book” de 1926<sup>465</sup> (apud “La instrucción primaria en América”; *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 20 de octubre de 1926, p. 738)

Embora não se possa desconsiderar, como foi discutido anteriormente, a questão presente nos levantamentos estatísticos de que, ao emprenderem uma visada panorâmica, acabam por homogeneizar e estabilizar aquelas circunstâncias que estão

<sup>465</sup> Ressalto que esses números, embora publicados em 1926, referem-se a 1920.



sendo mapeadas, os índices construídos nesse quadro podem ser enfocados como indicativos da distância que separava os dois países, em termos do número de matrículas da população com idade escolar. Afinal, acompanhando os percentuais, a Argentina ocupava a segunda colocação geral, com 93% das crianças matriculadas, ao passo que o Brasil se achava na décima sétima posição, com 20% das crianças matriculadas.

Tais números, quando complementados com os aspectos relacionados aos índices de analfabetismo, tornam-se mais significativos. Como foi visto no capítulo anterior, o total daqueles que não sabiam ler e escrever equivalia no Brasil a 69,11% da população, ao passo que na Argentina, segundo Adriana Puiggrós, “*el analfabetismo pasó de 35,65% en 1916 a 21,98% en 1930*” (1992, p. 67).

Durante as consultas que realizei, infelizmente não consegui encontrar informações sobre a matrícula de crianças em idade escolar e as taxas de analfabetismo da cidade de Buenos Aires. Essas informações, como foi realizado em relação ao movimento de imigração para a capital portenha e a carioca, facultariam as condições para fechar foco nas duas cidades.

Dessa perspectiva, em que pese essa falta para o exercício comparativo, acredito que o confronto das situações educacionais apresente mais alguns vestígios acerca dos motivos que fizeram com que Carneiro Leão remetesse ao “exemplo” argentino para falar da situação brasileira. Afinal, em termos estatísticos, os quadros eram bastante desiguais. Se a essa defasagem nacional forem acrescentadas aquelas considerações anteriormente firmadas de que a capital portenha, com alguma frequência, era tomada como “exemplo” a ser seguido, pode-se chegar à questão que balizou as aproximações desta pesquisa entre a Buenos Aires de finais do século XIX e o Rio de Janeiro da década de 1920.

De algum modo, pretendia-se que as características que marcavam a capital portenha pudessem produzir interferências na sociedade carioca. Nesse sentido, como se viu pelas situações comentadas, algumas das intervenções promovidas naquela cidade foram pensadas, também, enquanto possibilidades para a modificação do ambiente urbano carioca<sup>466</sup>. Dentre elas, o entrelaçamento das esferas

---

<sup>466</sup> Para além do que já foi comentado, outro elemento reforça essa idéia: já em 1907, o arquiteto francês Joseph Bouvard foi contratado para pensar um projeto de remodelação e embelezamento para Buenos Aires. Em 1920, tal iniciativa foi retomada, de modo que foi acertada a vinda de outro arquiteto francês, Jean Claude Nicolas Forestier, para organizar o presente e sugerir o futuro da capital (Cf.

urbanas com as escolares despontou como estratégia capaz de impingir, tanto em uma quanto em outra capital, a harmonia, disciplina e organização que lhes faltavam.

Entretanto, as aproximações não paravam por aí. O número elevado de imigrantes que aportou em Buenos Aires, como já se disse, colaborou para que as políticas governamentais também se interessassem pela solidificação dos laços de identidade nacional. Sob a lógica do período, a atenção a esse ponto funcionaria tanto como uma estratégia para o disciplinamento e controle da população quanto para intensificar a importância da capital como o “cartão-postal da modernidade”.

As expectativas que cercavam essa “argentinização” da população confluíram para que, a partir principalmente de finais do século XIX e primeiros anos do XX, a educação primária fosse considerada “*el mejor anticuerpo para preservar a la comunidad de la posible inestabilidad [...] ocasionada pela masa de extraños que no se consideraba parte de la nación*”. Destarte, prosseguindo com o raciocínio de Lucia Lionetti, “*a la preocupación por educar a los nativos y vencer su ignorancia se le sumó la de incorporar a los extranjeros*” (2007, pp. 46-47).

Dessa maneira, em concomitância com a inculcação e multiplicação de concepções higiênicas, ideais de urbanidade, disciplinarização dos comportamentos, a exigência de trabalhar os preceitos de uma “*ensenanza patriótica en un país de inmigración*” (PUIGGRÓS, 1992, p. 55) contribuiu para que a educação primária fosse alçada à categoria de intervenção social imprescindível no período. Afinal, era nos tempos e espaços escolares que se teria a oportunidade de, diariamente, converter as características do ambiente urbano em temas a serem explorados, explicados, cobrados e avaliados junto àquela parcela populacional que, irrevogavelmente, seria o futuro da cidadania argentina: as crianças. Nesse movimento para “*el proyecto civilizador*” que seria desempenhado pelo ensino primário, “*los ejemplos de la vida cotidiana [y] la inmigración que afluía constantemente al país*” foram incorporados ao conteúdo programático. Ao fim e ao cabo, almejava-se que os alunos

---

GORELİK, 2004, p. 53 e p. 320; “O Embelezamento de Buenos Aires. Um arquiteto francês contratado”, *Gazeta de Notícias*, 10 de junho de 1920).

Como se viu anteriormente, em 1927 o urbanista francês Alfred Hubert Donat Agache foi contratado para desenvolver um projeto de remodelação e embelezamento para a capital carioca. Tais acontecimentos, por um lado, apontam para uma circulação dos ideais de reforma urbana franceses nas duas cidades. Por outro, se forem relacionados àquela “busca de exemplos” sublinhada por Lená M. de Medeiros (1994, p. 85), podem ser percebidos como indícios de que as estratégias prestigiadas em Buenos Aires interferiam nas tentativas na cidade do Rio de Janeiro.

apreendessem e, estrategicamente, difundissem entre seus familiares, vizinhos, conhecidos, enfim, na população, o “*conjunto de los deberes y obligaciones que t[endr]ía que cumplir el ciudadano*” (Cf. LIONETTI, 2007, pp. 247-48).

Insistir na necessidade de que os cidadãos cumprissem os “deveres e obrigações”, sob a lógica do período, significava “*erradicar los males sociales*” que colocavam em risco o desenvolvimento e o “progresso” portenhos. Dentre os comportamentos e condutas que teriam de ser cotidianamente efetuados, encontravam-se os que se referiam ao zelo pelos “*intereses de la patria*” (Idem, p. 246).

À vista dessas considerações, não parece ter sido casual a iniciativa do Consejo Nacional de Educación, em 1890, de regulamentar as comemorações das datas pátrias. Por esse decreto, segundo as reflexões de Cecília Olarón:

“[...] se estableció que los escolares y sus maestros se manifestarían en las plazas y paseos públicos de la ciudad, de modo tal que los batallones infantiles – formados oficialmente en 1888 – iban a saludar a su madre patria muy temprano para despertar el sentimiento patriótico” (2005, p. 82).

Com essa medida ficava instituída legalmente a estratégia de imprimir um movimento de “*argentinización de la escuela*”, no qual os espetáculos educacionais passavam a desempenhar “*un rol protagónico en la constitución de identidades socio-espaciales, en función de su capacidad simbólica y material de encarnar un conjunto de valores públicos, como cadena de transmisión e inclusión en ellos*” (GORELIK, 2004, p. 299). Dentre esses valores públicos que seriam encarnados nessas encenações pelos espaços e tempos citadinos destacavam-se os alusivos a “*la integración social y nacional*” (Idem).

A rigor, sob a perspectiva de inculcar, reforçar e propagar esses preceitos, a capital portenha foi convertida em palco para as encenações dos espetáculos educacionais. Nesses eventos, grande atenção era conferida à organização, harmonia e disciplinamento dos “*miles y miles de niños*” (GVIRTZ & AUGUSTOWSKY, 2002, p. 65), de modo que comportamentos adequados, cuidados com o asseio, ideais de respeito aos símbolos pátrios pudessem ser visualizados em seus corpos, expressões e maneiras de se conduzir.

Solidificação dos laços de identidade nacional, preocupações higiênicas e moderação dos atos. A expectativa de reafirmar e disseminar essas três dimensões

pelo ambiente urbano foi o que impulsionou a encenação dos espetáculos educacionais a partir de finais do século XIX.

Nesse aspecto, percebe-se uma nova aproximação entre as preocupações educativas das duas cidades. Embora o fenômeno da imigração não tenha sido tão intenso em terras brasileiras, as preocupações com a inculcação de comportamentos disciplinados e preceitos higiênicos e com a solidificação dos laços de identidade nacional na comunidade escolar e na população confluíram para que as encenações dos espetáculos educacionais se constituíssem como uma constante no Rio de Janeiro no decurso da década de 1920. Com efeito, ainda que não se refiram estritamente às encenações desses eventos, as prescrições do ensino primário ao longo dos anos 1920 frisavam a importância de os elementos da ordem do nacional serem trabalhados com as crianças:

[1] “[...] estabelecer a correlação dos fatos entre si para determinar o espírito que lhes presidiu a formação e a evolução estabelecendo uma consciência precisa. [...]. O aluno terá o conhecimento exato do nosso valor como povo e não mais verá nos nossos feitos coisas esparsas, e sim conquistas sociais para a formação da nacionalidade” (PROGRAMAS, 1926, p. 199).

[2] “O que importa, no entanto, acima de tudo, é o cultivo do sentimento patriótico, que deve inculcar no ânimo do aluno duas idéias fundamentais: a de amor à terra pela sua grandeza, pela sua beleza e pelo que lhe devemos e a solidariedade que faz de um povo um todo único [...]” (PROGRAMAS, 1929, p. 49).

“*Valor do povo*”, “*formação da nacionalidade*”, “*sentimento patriótico*”, “*amor à terra*”, pela leitura observa-se que as orientações concernentes ao desenvolvimento do patriotismo estavam explicitamente presentes na concepção educacional do período que, como se viu, sublinhava a relevância de as *experimentações* serem incorporadas aos saberes e práticas do ensino primário. Estimular os alunos a conhecerem o meio à sua volta era também despertar o amor à sua região e, posteriormente, ao seu país (Cf. VIDAL, 1994, p. 25). Nesse sentido, não por acaso, muitas das encenações protagonizadas pelos escolares na cidade tiveram como mote datas e/ou símbolos que remetiam a acontecimentos “expressivos” da História do Brasil (“dia do Fico”, Independência, Proclamação da República, dia da Bandeira).

Nesse quadro de preocupações sobre os sentimentos pátrios, segundo Marta Carvalho, incluem-se aquelas relativas à “*ameaça ao caráter nacional*” corporificada na presença dos imigrantes (2000, p. 227). Isso porque, sob a perspectiva governamental de controle social, os estrangeiros, por partilharem um repertório diverso de tradições e hábitos, poderiam “contaminar” os demais habitantes com outras idéias, atitudes e comportamentos. Sobre esse aspecto específico, cabe lembrar as denominadas “Grandes Greves” de 1917 a 1920, que, em termos literais, tomaram de assalto a cidade do Rio de Janeiro. Dentre os participantes desses movimentos reivindicatórios, grande foi o número de trabalhadores estrangeiros, particularmente os que se dedicavam ao comércio e ao setor oficial (Cf. FAUSTO, 1976; FENERICK, 1997; FERREIRA, 1978; MENEZES, 1994).

De posse dessas considerações, pontuar uma aproximação entre as iniciativas educativas das capitais no que tange à encenação dos espetáculos educacionais pelos ambientes urbanos, enfatizando que as preocupações cariocas consoantes ao nacionalismo conheceram significados semelhantes aos perseguidos em Buenos Aires, implica atentar para um elemento fundamental. Tanto lá quanto aqui essa modalidade de inculcar hábitos e comportamentos entre as crianças e os adultos foi largamente empregada como estratégia para a exaltação de valores e símbolos pátrios e para a difusão de hábitos moderados e preceitos higiênicos.

Entretanto, ao sublinhar essa aproximação entre as duas cidades não se deve desconsiderar uma *variação* que marcou as encenações dos espetáculos educacionais. Na capital portenha, a partir de finais do século XIX, as homenagens aos “heróis nacionais” e a celebração de datas pátrias (particularmente os festejos de 25 de Maio e 9 de Julho), que aconteciam nas praças, parques e/ou ao redor de estátuas, foram as circunstâncias que reuniram o maior número de crianças desfilando e adultos assistindo. Na capital carioca, por seu turno, ao longo dos anos 1920 os espetáculos educacionais que contaram com a mais volumosa participação dos alunos e da população não se vinculavam diretamente à exaltação de símbolos nacionais e/ou “personagens representativos da História”: saudação à visita do Rei e da Rainha da Bélgica na Quinta da Boa Vista, exhibições de exercícios ginásticos encenados em campo de futebol, celebração dos “ideais de pacificação”.

Uma vez frisadas essas aproximações e a *variação* entre os espetáculos educacionais portenhos e cariocas, torna-se instigante prestigiar um olhar panorâmico

sobre a educação primária de Buenos Aires nos anos 1920, procurando, assim, perscrutar alguns dos motivos que fizeram com que tais eventos continuassem sendo concebidos como estratégias para a reconfiguração dos comportamentos e hábitos dos alunos e da população. O próximo subtópico, sobretudo alicerçado nas prescrições escolares, versará sobre essa questão.

## **2.2. A intensificação das invasões escolares sobre o ambiente urbano nos anos 1920**

A partir da década de 1920, de modo cada vez mais constante, um duplo movimento passou a se desenhar na cidade de Buenos Aires. Por um lado, solidificava-se a certeza de que o “progresso” e o desenvolvimento ainda se encontravam bastante distantes. Por outro, fortalecia-se a concepção de que era preciso articular iniciativas que, de alguma forma, se propusessem a “reparar” as contradições e inconsistências da sociedade, de modo a (re)introduzi-la no movimento do moderno (Cf. CARLI, 1992, p. 129; SARLO, 2007, p. 29).

Os dois movimentos, como se percebe, relacionavam-se aos “(des)encantos da modernidade” (NUNES, 2000), que despontavam acentuadamente no período. Muitas das potenciais “benesses da modernidade” que foram evocadas como justificativas para as reiteradas obras de reconfiguração do ambiente urbano e para os esforços de remodelação dos comportamentos e hábitos da população não apenas deixaram de ser concretizadas, como também, no mais das vezes, converteram-se em circunstâncias que convulsionavam o cotidiano e até colocavam a vida dos habitantes em perigo.

Com efeito, as estratégias principais de intervenção no espaço público – “*la grilla y el parque*” – encampadas a partir de finais do século XIX não conseguiram alcançar aquele ideal de entrelaçar a remodelação e organização do cenário citadino com a harmonização e o disciplinamento da população. Tanto assim que, já em finais da década de 1910, pululavam críticas concernentes a que as medidas de governo preocupavam-se em “*constru[ir] avenidas diagonales y res[olver] el ensanche de calles, descuidando la atención de las necesidades más elementales de gran parte de la ciudad*” (GORELIK, 2004, p. 310). Dessa maneira, mesmo as pretensões de constituir “*una suburbanización integrada*”, que, como se viu, foi um dos motivos para a adoção da “*grilla y el parque*”, paulatinamente acarretaram

transtornos. Afinal, “*en muy poco tiempo, entre los últimos años diez [1910] y los primeros años veinte [1920], el suburbio avanza sobre el centro ocupando rápidamente las principales atenciones políticas, culturales y urbanísticas*” (Idem, p. 309). Isso porque os loteamentos com “*casitas se multiplica[ran]*”, ocasionando problemas de diversas ordens “*en el tejido urbano*” (Idem, p. 314).

Por outro lado, se já a partir da virada do século a aceleração dos tempos sociais introduzira diferentes modalidades de perigos urbanos (atropelamentos, desastres, batidas etc.), nos anos 1920 essas ocorrências alcançaram tamanha frequência que transitar pela cidade assumia, mesmo, ares de uma aventura com destino incerto. Destarte, assim como acontecia com a invasão do subúrbio, as incoerências e os riscos advindos da velocidade explicitavam a inconsistência do projeto da “*grilla e do parque*”. Quanto a isso, deve-se levar em consideração aquela aspiração a partir da qual foi pensada a remodelação do ambiente citadino: transformá-lo num cenário didático que cooperasse para o aprendizado de formas adequadas de convívio pela população. Ora, se o cotidiano era atravessado pelos temores e perigos provenientes do fluxo intenso de veículos, o que os habitantes “aprendiam” durante seus deslocamentos era, quando muito, a empreender táticas que de algum modo lhes permitissem preservar a integridade física. Isso estava, portanto, muito distante daquelas concepções de incutir formas harmônicas de praticar a cidade.

Tais considerações concernentes aos perigos do cotidiano poderiam, à primeira aproximação, soar como exageradas, mas encontram respaldo, por exemplo, em algumas informações estatísticas: em 1923, 37.828 veículos foram registrados na cidade<sup>467</sup>. Esse número elevado, quando associado ao total de habitantes, 1.788.248, reforça a idéia de que se assistia, no período, a um adensamento do fluxo urbano (“*La ciudad de Buenos Aires*”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de enero de 1924, p. 47).

Era em razão desse adensamento das interações estabelecidas entre um contingente populacional elevado e um não menos significativo número de veículos (com especial atenção para os automotores) que transitar pelos espaços e tempos

---

<sup>467</sup> Para que se possa dimensionar, comparativamente, o significado dessa quantidade de veículos, foram registrados na capital carioca, em 1927, 20.621; em 1928, 23.558; e, em 1929, 25.485 (BRETAS, 1997a, p. 73).

cidadinos se tornava cada vez mais arriscado. Nesse particular, vale acompanhar um artigo que circulou no periódico *La Vanguardia*:

“Ocho accidentes de automóvil registra la crónica del sábado, de los que resultaron heridas de mayor o menor gravedad a otras tantas personas. Todos los días los accidentes de esta clase son numerosos, siendo sus consecuencias a menudo fatales para las víctimas. [...].

El número de los autos se multiplica de año en año, y si no se toman disposiciones para defender la integridad de las gentes, hay el peligro de que este instrumento que tantos beneficios trajo a la sociedad, se vuelva una seria amenaza para la vida de la raza que lo inventó. [...].

Ignoramos si entre nosotros existe una estadística de las víctimas causadas por los accidentes automovilísticos, pero de lo que no cabe duda es que su número ha de ser crecidísimo.

La solución del problema de la seguridad de los peatones es, de todos modos, una cuestión que no puede dejarse abandonada al azar y es de creer que en vista del aumento continuo de los accidentes que ocurren en las calles de la capital, las autoridades municipales la aborden definitivamente con la energía que el caso merece” (“Los autos que matan”, 01 de octubre de 1923).

Fundado em 07 de abril de 1894, com sede na região central da capital, uma média de 8 páginas e vendido a 10 centavos de peso<sup>468</sup>, esse jornal se autoproclamava “*el diario del Partido Socialista*”<sup>469</sup>. Embora se constate a presença de matérias, notícias, anúncios publicitários diversos<sup>470</sup> que não se vinculavam estritamente a esse posicionamento político, nos artigos de opiniões e/ou editoriais “*todo el egoísmo y la maldad de que se halla poseída nuestra clase capitalista [...] [y] la imposición de los fuertes*” eram constantemente assinalados e criticados (“El problema de la vivienda”, *La Vanguardia*, 15 de marzo de 1920).

Essa breve caracterização, ao ser entrelaçada ao que foi registrado no artigo, colabora para aclarar aquilo que vem sendo afirmado acerca da Buenos Aires dos anos 1920. A referência é ao duplo movimento que se desenhou no período: o desencanto com o “progresso prometido” pela modernidade e a necessidade de “reparar” as contradições da sociedade.

Nesse aspecto específico, chama a atenção a forma como o/a responsável pelo artigo se manifestou em relação ao “*crecidísimo número de accidentes*”

---

<sup>468</sup> Infelizmente, não obtive informações sobre a tiragem.

<sup>469</sup> Essa referência vinha registrada na capa, logo abaixo do nome do jornal.

<sup>470</sup> Dentre os mais frequentes nos anos 1920, encontravam-se os anúncios de camisetas, sapatos, confecção, colchões, sabonetes, cafés e chás, cervejas, pneus para carros, óculos, clínica dental, cigarros, chapéus, tênis, gramofones, remédios para reumatismo, móveis para escritório, bombachas.



envolvendo automóveis. Pela leitura se percebe que a crítica à constância desses acontecimentos e a cobrança para que as “*autoridades municipales*” mobilizassem providências tomaram as rédeas da escrita. No entanto, quando das alusões à multiplicação do número de automóveis, ainda que a necessidade de “*disposiciones para defender la integridad de las gentes*” tenha sido sublinhada, foram mencionados, sem entrar nos pormenores, os “*tantos beneficios*” que esses veículos trouxeram à sociedade.

Essas considerações demonstram que mesmo as “influências socialistas” do periódico não abafaram o desencanto com as “promessas não cumpridas” pela modernidade e a necessidade de “reparar” as contradições sociais desencadeadas por aquele que se constituía como um dos principais emblemas da “*nova época na história humana*”: o automóvel (Cf. WIRTH, 1979, p. 93)<sup>471</sup>. O artigo criticava o número elevado de acidentes envolvendo automotores e pedestres, reclamando a aplicação de medidas que se encarregassem de “reparar” esse quadro.

A partir deste ponto, é interessante observar que posicionamentos como o que foi registrado por *La Vanguardia* tomaram as páginas dos diários na época. Dessa maneira, as denúncias acerca da multiplicação do número de acidentes e a exigência pela implantação de regras que controlassem o fluxo urbano eram postas insistentemente em circulação (Cf. SARLO, 2007).

Essa multiplicação das notícias de acidentes e atropelamentos pela cidade pode ser percebida pelas próprias alusões que *La Vanguardia* fazia, genericamente, a outros jornais. Dentre o grande número de artigos<sup>472</sup> que se debruçou sobre a temática, porque estabeleceu uma articulação dos problemas decorrentes da aceleração dos tempos sociais com os de habitação e algumas das características intrínsecas à infância, vale conferir o que foi veiculado também em outubro de 1923:

---

<sup>471</sup> Ao assinalar uma “nova época na história humana”, por outras palavras, está em consideração a intensificação das características do capitalismo que, efetivamente, encontrou no automóvel um de seus símbolos mais eficazes. Contudo, destaco que o pesquisador Louis Wirth não emprega essa categorização em seu trabalho.

Sobre a simbologia do automóvel e suas conexões com o capitalismo, ver: KURZ, 1997.

<sup>472</sup> Ao longo dos anos 1920, inúmeros artigos publicados em *La Vanguardia* – tais como “Los problemas del tráfico” (30 de abril de 1922), “Violenta colisión de automóviles” (5 de enero de 1925), “Contra la velocidad excesiva de los automóviles” (13 de febrero de 1926), “El problema del tráfico” (23 de junio de 1927) – criticavam os transtornos cotidianos ocasionados pelos automóveis e, do mesmo modo, cobravam iniciativas que buscassem organizar e disciplinar o tráfego portenho.

“El número de accidentes callejeros que registra la crónica aumenta cada día con “crescendo” siniestro. Basta abrir un diario para cerciorarse de esta verdad inquietante. [...]. El más ligero examen de los accidentes callejeros que registra a diario la crónica, nos demuestra que un crecido porcentaje de os que resultan víctimas de los mismos son niños de corta edad. [...]. Queremos referirnos a la absoluta incomodidad y falta de espacio que caracteriza la habitación de las clases populares, lo que obliga a vivir as familias numerosas en condiciones insoportables desde todo punto de vista, con resultados desastrosos para la higiene física y moral de los moradores. [...]. Por grande que sea la vigilancia de los padres, o su desvelo por impedir que los niños salgan a la calle, es casi imposible evitar que éstos, necesitados como están de movimiento, de espacio y de luz, no traten de burlar el encierro a que se ven condenados, y se aventuren a salir a la calle, tanto más hermosa y tentadora para quienes no conocen sus terribles peligros, pero cuyos pulmones y músculos piden a gritos sol y ejercicio” (“Los peligros de la calle y el problema de la vivienda obrera”, *La Vanguardia*, 19 de octubre de 1923).

Pela leitura, nota-se que por duas vezes o/a autor/a apontou para aquela profusão de notícias concernentes aos “*accidentes callejeros*”. Ainda que o emprego das construções “*registra la crónica*” e “*registra a diario la crónica*” possa ser enfocado como uma estratégia discursiva empreendida com o sentido de criar um terreno consensual para as idéias apresentadas<sup>473</sup>, tais expressões assinalam também aspectos que reportam aquele movimento de denúncia e crítica dos perigos oriundos da aceleração cotidiana descrita sob o signo do descompasso que se apoderou das páginas dos diários no período.

Entretanto, durante o desenvolvimento de seu raciocínio, o/a autor/a frisou outros dois elementos que confluíam para a constância desses acontecimentos urbanos: as “*condiciones insoportables*” das moradias das “*clases populares*” e os riscos aos quais estavam sujeitados os “*niños de corta edad*” que, por necessitarem daquilo que não encontravam em suas casas (“*movimiento, espacio y luz*”), acabavam se expondo aos “*terribles peligros*” das ruas. No tocante ao primeiro elemento, importa destacar a caracterização empreendida às residências: a falta de conforto e de espaços acarretava “*resultados desastrosos para la higiene física y moral de los*

---

<sup>473</sup> A recorrência a essas generalizações criaria a sensação de que não se tratava, apenas, do ponto de vista particular do/a responsável pela escrita do artigo. Antes, tamanha seria a incidência que bastaria “passar os olhos” pelos jornais para entrar em contato com as notícias desses acidentes cotidianos. Isso concorreria para conferir uma maior “credibilidade” à argumentação costurada.

*moradores*”. No que tange ao segundo, instiga o interesse a idéia de que “uma grande porcentagem” das vítimas dos acidentes era composta por crianças.

Ambas as situações são sugestivas de que o aludido movimento de “avanço do subúrbio” foi acompanhado por outros problemas que, juntos, demonstravam que o quadriculamento do traçado arquitetônico e a construção de áreas de lazer e aprendizado (parques e praças) não obtiveram o êxito esperado. Dito pelas palavras de Michel De Certeau (1990, p. 174), “*a cidade se v[ia] entregue a movimentos contraditórios que se compensa[vam] e se combina[vam]*”, subvertendo e (re)arranjando os cálculos e planejamentos da “grilla e do parque”.

Diante desse quadro, ao longo dos anos 1920 foi-se fortalecendo a concepção de que era indispensável elaborar um novo “*Plan Regulador*” (GORELIK, 2004, p. 320). Ou seja, um elenco de estratégias que tratasse de disciplinar os “avanços do subúrbio” e equacionar as incoerências ocasionadas pelo fluxo intenso de automotores e pedestres<sup>474</sup>. A esse respeito, é oportuno continuar com as considerações de Adrián Gorelik:

“[...] las voces que comenzaron a reclamar un “Plan Regulador” ampliaron [...]: en 1921 [se] presenta un esbozo de “plan” para el suburbio realizado por Benito Carrasco y en 1924 se forma la asociación Los Amigos de la Ciudad, que funda su razón de ser en la difusión de la necesidad de un “plan” para la ciudad. Para atender ese reclamo, la intendencia realiza en 1923 dos movimientos que le garantizan la iniciativa y el control: formula un plan de obras de higiene de los barrios suburbanos, que serían financiadas por un empréstito municipal, y crea una Comisión de Estética Edilicia [...]. La Comisión quedó integrada con representantes de diferentes instituciones vinculadas con la construcción de la ciudad: Sociedad Central de Arquitectos, Ministerio de Obras Públicas de la Nación, etc.” (2004, p. 320).

Essas iniciativas<sup>475</sup>, sob angulações diversas, insistiam na exigência de repensar o projeto da cidade, quase tanto como reafirmavam aquela questão que,

---

<sup>474</sup> Sobre o equacionamento dos problemas de trânsito, para além das discussões consoantes ao “Plan Diretor”, digna de friso foi a aprovação, em 1923, segundo noticiou *La Vanguardia*, de uma medida que tornava obrigatória a instalação de um “*aparato regulador de velocidad*” em todos os veículos da cidade (“*El Intendente Municipal*”, 06 de abril de 1924).

<sup>475</sup> Ressalto que, em seu livro, alicerçado em fontes documentais e numa interlocução instigante com outros autores, Adrián Gorelik procedeu a uma pormenorização desses empreendimentos. Para os interesses desta pesquisa, no entanto, acredito que a apropriação de suas sistematizações seja suficiente para apontar as interferências das necessidades e exigências sociais dos anos 1920 na formulação de novas formas de planejamento urbano para a cidade de Buenos Aires.

desde finais do século XIX, constava no rol das preocupações de governo: remodelar as condutas e hábitos dos habitantes, de maneira a inculcar ideais higiênicos, disciplinares e comportamentais. Desta feita, ratificava-se a certeza de que quanto “*más morales y urbanos*” fossem os modos da população, mais próxima estaria a (re)introdução da capital ao movimento do moderno (Cf. LIONETTI, 2007, p. 253).

Foi em função desses preceitos que aquelas atenções para com a educação dos portenhos que já vinham sendo sublinhadas foram redobradas no período. Não sem motivo. Se em finais do século XIX o acirramento dessas preocupações orquestrara-se a partir de suas contribuições para a construção de uma nova sociedade pautada no projeto da “grilla e do parque”, nos anos 1920 a constatação de que muitas dessas “promessas” de modernização e prosperidade não se efetivaram concorreu para a intensificação das necessidades educacionais. Por outras palavras, para organizar o “avanço do subúrbio” e solucionar os problemas contundentes de tráfego, apresentavam-se como indispensáveis a modificação e a ampliação do repertório de prescrições educativas que, de alguma maneira, tratasse de controlar e disciplinar o cotidiano da capital.

Para acompanhar algumas circunstâncias que estiveram envolvidas nessa tentativa de modificação e ampliação das prescrições educativas ao longo dos anos 1920, acredito que seja operatório direcionar o foco para dois periódicos educacionais: *El Monitor de la Educación Común* e *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Contudo, antes de principiar essa interlocução, é imprescindível explicitar os motivos que fizeram com que a atenção desta pesquisa recaísse sobre essas duas publicações.

No caso do *El Monitor*, tratava-se de um veículo oficial do Consejo Nacional de Educación (CNE) que, com alguns intervalos, foi editado de 1881 a 1976<sup>476</sup>. Publicado mensalmente, tendo em média 120 páginas, distribuído gratuitamente às escolas vinculadas ao CNE<sup>477</sup> e com uma tiragem de 11 mil exemplares<sup>478</sup>, esse periódico apresentava duas partes fixas. Na primeira, colocava em

---

<sup>476</sup> A publicação foi interrompida em 1949-1959 e 1961-1965.

<sup>477</sup> Como registrado no próprio periódico: “‘*El Monitor*’ es distribuido gratuitamente a las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. Se remite a otros destinos por suscripción pagada. Precios de Suscripción: capital e interior, por año 6.00 pesos moneda nacional; por semestre, 3.00 pesos moneda nacional. Exterior, por año, 4.00 pesos oro. Número suelto: 50 centavos moneda nacional” (*El Monitor de la Educación Común*, 1923, 1924, 1925, 1926).

<sup>478</sup> Essa informação também encontrava-se no periódico: “*La Revista edita 11.000 ejemplares*” (*El Monitor de la Educación Común*, 1923, 1924, 1925, 1926).

circulação artigos de cunho teórico, sugestões didáticas para diversas disciplinas (matemática, composição, descrição, estudos da natureza etc.) e comentários sobre artigos que foram veiculados por outras iniciativas editoriais (sob o título de “Revista de revistas”). Na segunda, “Sección Oficial”, registrava convocações para licitações públicas, divulgava atas de sessões, ementas, resoluções, decretos, enfim, grande parte das iniciativas empreendidas pelo CNE.

Conquanto fosse frisado que “*esta revista no se responsabiliza[ba] por las doctrinas u opiniones que en sus artículos emitan sus colaboradores*”<sup>479</sup>, ao fim e ao cabo *El Monitor* se caracterizava como um esforço do CNE em fazer com que as prescrições concebidas como ideais fossem difundidas, de modo a se efetivar no cotidiano escolar. Nessa direção, seguindo os caminhos trilhados por outros pesquisadores, investigar as opiniões e argumentações divulgadas em suas páginas significa indiciar as maneiras pelas quais as necessidades e exigências sociais portenhas interferiam nas estratégias educativas e, simultaneamente, as formas como os discursos educacionais se apropriavam delas e as modificavam no período<sup>480</sup>.

No que tange às características gerais de *La Obra*, vale acompanhar a sistematização elaborada por Silvina Gvirtz:

“La estructura de la revista, aunque mantiene significativos cambios a lo largo de su historia (aún hoy se sigue editando) mantiene hasta mediados de los años setenta [1970] cuatro secciones fijas (aunque con variaciones en los nombres de las mismas): el editorial, la original Didáctica práctica: la escuela día por día; los intereses del magisterio y un último espacio reservado a artículos pedagógicos de autores nacionales e internacionales, que alternativamente, a lo largo del tiempo conformaron secciones únicas o separadas” (1996, pp. 78-79).

A essas informações cumpre acrescentar outras mais. Fundada em 1921, com periodicidade quinzenal<sup>481</sup>, tendo em média 30 páginas, veiculando anúncios

---

<sup>479</sup> Idem à nota anterior.

<sup>480</sup> A rigor, examinar as prescrições educacionais registradas no *El Monitor* se constituiu (e permanece se constituindo) como uma estratégia bastante recorrente na comunidade de historiadores argentinos. A esse respeito, ver: PUIGGRÓS, 1992; GORELIK, 2004; LIONETTI, 2005, 2007; SOARES, 2007; PALAMIDESSI, 2005.

<sup>481</sup> Ao longo do período consultado (1921-1930), a comercialização da revista era interrompida durante as férias escolares de fim de ano. Nesse caminho, o último exemplar de cada ano circulava no dia 20 de novembro, voltando a ser publicada no dia 5 de fevereiro.

publicitários diversos<sup>482</sup> e explicitamente comprometida com “*el movimiento de la Escuela Nueva*” argentino<sup>483</sup>, “*la particularidad y el suceso de la revista [...] radicaban no solo en el hecho de ser una revista pedagógica escrita para docentes, sino en la particular estructuración que la misma tenía y con la cual respondía a necesidades de estos profesores, al tiempo de efectivizar su proclama*” (Idem, p. 78). Semelhante diagnóstico sobre o “*suceso*” dessa publicação<sup>484</sup> foi assinalado por Adriana Puiggrós: aludindo à sua receptividade entre os diretores e professores, ponderou que “*las consultas y pedidos de información llegaban en gran cantidad a la revista*” (1992, p. 47).

Por essas considerações, percebe-se que a revista *La Obra* se constituía como uma iniciativa editorial estrategicamente elaborada para a legitimação e disseminação de um conjunto de saberes e práticas educacionais que conheceu seu fortalecimento em território portenho a partir, principalmente, dos anos 1920: o assim denominado “movimento da Escola Nova” (Cf. GVIRTZ, 1996; PUIGGRÓS, 1992)<sup>485</sup>. Destarte, iluminar algumas das idéias que circularam por essa publicação concorre para adensar a discussão sobre a Buenos Aires do período. Isso porque, como asseverou Adriana Puiggrós quando de suas reflexões sobre a relevância que a coluna “*Didáctica Práctica*”<sup>486</sup> adquiriu na História da Educação Argentina: “*esa sección guió a miles de maestros argentinos durante muchas décadas*” (1992, p. 45).

De posse dessas caracterizações e dos principais fatores que fizeram com que concentrasse o foco desta pesquisa nesses dois periódicos, é possível principiar a interlocução com os mesmos, com o objetivo de examinar algumas das circunstâncias

---

<sup>482</sup> Dentre os anúncios publicitários, destacavam-se: roupas (camisetas, calças, vestidos), calçados femininos e masculinos, papelaria, cabeleireiro, consultório médico, farmácia, livrarias, relógios, máquina de escrever, camisetas, camas, móveis.

<sup>483</sup> Muito embora logo em seu primeiro editorial pontuasse “independência política”, percebe-se: “*LA OBRA es un periódico independiente. No está ligado a partido político alguno. No hace cuestiones políticas ni religiosas. Pueden, por consiguiente, abonarse tranquilamente los maestros cualquiera fueran sus ideas, seguros de encontrar en la publicación, además de una serena y valiosa información didáctica (profesional) la defensa objetiva de los intereses de la escuela*” (“*La Obra*”, *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 20 de febrero de 1921, p. 3).

<sup>484</sup> Infelizmente, não consegui encontrar informações sobre a tiragem desse periódico.

<sup>485</sup> Reforça essa idéia o avolumado número de traduções e/ou comentários que, ao longo do período, circulou pelas páginas da revista daqueles pensadores que, dentre outros, influenciaram o “movimento escolanovista” em solo argentino: Adolfo Ferrière, Ovide Decroly, John Dewey, Georges Kerschensteiner, Raúl Fauconnet.

<sup>486</sup> “*Didáctica práctica: la escuela día por día*” era uma coluna fixa da revista *La Obra*. Algumas reflexões acerca das prescrições que circularam nesse espaço serão construídas mais adiante.

que foram enfatizadas para o desígnio de modificar e ampliar as influências das prescrições educativas na sociedade portenha dos anos 1920. Com relação a isso, um primeiro ponto que chama a atenção é que, frente às exigências de harmonizar o “avanço do subúrbio” e equacionar os problemas concernentes à aceleração descompassada, intentou-se no período instaurar uma delimitação que legitimasse a modificação e ampliação almejadas.

Nessa medida, a ênfase dos debates educacionais recaiu sobre a tentativa de (re)significar as estratégias referentes aos saberes e práticas escolares que já vinham, de alguma maneira, sendo implementados, de tal modo que se acentuou a perspectiva crítica *“a la educación tradicional, que puso en cuestión su carácter adultocéntrico y de tensión hacia el futuro, alertando contra el descuido de los sujetos que transitan por ella”* (CARLI, 1992, pp. 125-26).

Colocar em xeque a educação primária portenha, sublinhando seu *tradicionalismo*, significava apontar para a distância que separava aqueles ideais que a elevaram à categoria de intervenção social fundamental daquilo que era efetivado nos tempos e espaços escolares. Afinal, como foi discutido, se a partir de finais do século XIX as medidas de governo direcionaram seus olhares para a educação das crianças (com a certeza de que tais ensinamentos engendrariam modificações nos comportamentos e hábitos dos demais habitantes), decorridos mais de trinta anos da implementação da Ley 1420 (1884) era de se esperar que tais “efeitos educativos” pudessem ser notados na capital.

No entanto, pelas manifestações sociais características dos anos 1920, não era isso que se observava. A precariedade das condições higiênicas que acompanhou a “invasão dos subúrbios” à cidade, a intolerância afoita com que os veículos automotores transitavam, o índice elevado de acidentes cotidianos, enfim, a desarmonia do ambiente urbano explicitava que muitas daquelas concepções – para não dizer todas – que estrategicamente seriam incutidas e disseminadas nos estabelecimentos de ensino (preceitos de higiene, disciplina, harmonia, abdicção de interesses pessoais em função de aspirações coletivas) não estavam alcançando as expectativas ansiadas.

Havia, portanto, a imprescindibilidade de modificar e ampliar as estratégias que seriam acionadas para que tal situação fosse revertida. Esperava-se,

por esse veio, reavivar “*la importancia que tiene la escuela como factor social y el papel que representa dentro de la sociedad*” (“Carácter social de la escuela”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de marzo de 1924, p. 136).

Na tentativa de concretizar essa empreitada, mobilizaram-se “*diferentes órganos de la sociedad civil, muchos de ellos creados ad-hoc*” (GIVRTZ, 1996, p. 78). Dentre esses, segundo as reflexões de Adriana Puiggrós:

“El Monitor, La Obra y Nueva Era – publicación de La Obra adherida a la Liga Internacional de la Escuela Nueva [...] – abrieron camino institucional a las alternativas pedagógicas propuestas, al mismo tiempo que guiaron el tránsito de su captura orgánica” (1992, p. 46).

Em comum, as propostas pedagógicas dessas diferentes iniciativas insistiam na urgência de alargar o alcance da educação pública no período. Para tanto, apregoavam a modificação e ampliação dos saberes e práticas escolares, de maneira que as prescrições incutidas na comunidade escolar e por ela propagadas colaborassem para a “*resol[ución] de las cuestiones sociales*” presentes na cidade<sup>487</sup> (Cf. CARLI, 1992, p. 126). Nesse caminhar, ainda que não houvesse um consenso na arena educacional portenha sobre o que poderia ser englobado pela expressão “Escola Nova” e mesmo se essa seria a denominação mais adequada<sup>488</sup>, podem-se mencionar certas coordenadas, pela constância com que foram enunciadas, como as principais colorações assumidas por esse fenômeno. Para sistematizá-las, transcrevo as ponderações daquela que “*fue la introductora en la Argentina*” desse movimento, Clotilde Guillén de Rezzano (PUIGGRÓS, 1992, p. 33):

“Servir, he ahí la palabra bandera de la renovación; servir, ser útil a los demás; no esperar de los otros la ayuda providencial, sino estar siempre dispuesto a dar, a cooperar, a ayudar; servir para sí mismo, a los demás, a la posteridad. [...]”

---

<sup>487</sup> Embora ultrapasse o que foi proposto por este exercício comparativo (fechar o foco nas duas capitais), a respeito desse investimento da educação como uma intervenção capaz de contribuir para solucionar os problemas sociais do período, vale acompanhar as reflexões de Adriana Puiggrós: “*En el país [Argentina] de los años 20 [1920] y 30 [1930], la diversidad cultural, lingüística, tecnológica, tuvo entre sus principales causas las crisis de crecimiento del capitalismo metropolitano, pero encarnó gracias a la transformación del paradigma del discurso pedagógico del progreso en una pedagogía de la estética y la moral de la modernidad*” (1992, p. 39).

<sup>488</sup> Como sublinhado anteriormente, algo semelhante aconteceu na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920. No caso argentino, ao longo dessa mesma década, “*términos indistintos [eran utilizados] al abordar este fenómeno pedagógico: educación nueva – escuela nueva – escuela activa – escuela renovada*” (CARLI, 1992, p. 125).



“Hoy por hoy, con fe en el presente, creemos, que una escuela que introduzca en el período infantil, el espíritu de libertad y de respecto, las ocupaciones sensoriales y musculares, un programa de cultura general basado en los centros de interés [...] que lleva la escuela a la vida y la vida a la escuela, formando al niño para la vida por la vida [...] modificaría poco a poco el espíritu de las generaciones venideras [...]” (REZZANO, 1928, pp. 6 e 27).

A rigor, pelas páginas de *El Monitor* e *La Obra* exemplos não faltavam de que, ao longo dos anos 1920, grande foi o empenho para modificar a ênfase dos saberes e práticas escolares do ensino primário (deslocando o eixo para os processos de aprendizagem dos alunos) e ampliar a sua repercussão pela sociedade (de maneira que as condutas, os preceitos higiênicos, os disciplinamentos dos gestos, enfim, as formas escolares de sociabilidade apreendidas modificassem os comportamentos da população)<sup>489</sup>. Afinal, em termos estratégicos, para a “introdução da escola na vida e a vida na escola”, constituía-se como indispensável reforçar junto aos docentes e alunos, em particular, e nos habitantes, como um todo, aquele conjunto de preceitos educativos concebido como fundamental diante das necessidades e urgências portenhas.

Dessa perspectiva, e de acordo com os recortes empreendidos por esta pesquisa, é oportuno entrar em contato com um conjunto de dez mandamentos “auto-reflexivos” (“Solilóquios”) e com uma imagem, que foram colocados em circulação por *El Monitor* no período. Nestes registros podem-se perceber aspectos que remetem ao ideais de “estar sempre disposto a dar, a cooperar, a servir a si mesmo e aos demais”, que deveriam ser inculcados e difundidos pelo ambiente urbano.

---

<sup>489</sup> Acerca desse ponto, ainda que em quantidade muito menor, sublinho que algumas dessas prescrições educativas que, a partir do período, passaram a ser enfatizadas por parte dessas duas iniciativas editoriais foram encontradas também no outro periódico investigado (*La Vanguardia*). Perceba-se: “[...] se propone dictar en los próximos cursos escolares del año venidero en las escuelas primarias lecciones inculcando en los niños buenos hábitos del ahorro, orientándolos así desde pequeños por la senda de las sanas prácticas [...]”. *Hay que disciplinar la mente y fortalecer el espíritu y nada más apropiado que empezar por fijar en los pequeños estudiantes – futuros hombres del mañana – las elevadas y nobles aspiraciones de hacer obra de bien para sí y la comunidad*” (*La Vanguardia*, 24 de diciembre de 1922).

“¿He dejado de hacer alguna de las diez cosas siguientes antes de ir a la escuela?

- 1- Levantarme con la anticipación debida para ejecutar lo que tengo que hacer sin violencia ni agitaciones.
- 2- Bañarme.
- 3- Peinarme cuidadosamente.
- 4- Limpiarme los dientes.
- 5- Limpiarme las uñas.
- 6- Tomar el desayuno con calma y [sic].
- 7- Enjuagarme luego la boca.
- 8- Ponerme en el bolsillo un pañuelo planchado.
- 9- Ponerme el delantal (o guardapolvo).
- 10- Caminar sin prisa y en correcta actitud la distancia que me separa de la escuela.”

(“Soliloquios del escolar”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de enero de 1922, p. 12)



FOTO 32: Los mandamientos de la salud  
(*El Monitor de la Educación Común*, 31 de julio de 1924, p. 47)

De início, porque a imagem não permite uma total visualização de seus pormenores, cabe pontuar alguns esclarecimentos que podem ser percebidos através do recurso da ampliação. Trata-se da publicação de um material produzido pela “Liga Popular contra la Tuberculosis de la Provincia de Buenos Aires”, para a elaboração do qual essa instituição empreendeu uma “*adapta[ción] de las publicaciones del ‘Comite National de Defensa contra la Tuberculose em France’, con el concurso de la ‘Fundation Rockefeller’, Paris*”.

Os doze mandamentos, firmados sob o título de “*Yo me comprometo a*”, são:

- “1. Respirar aire puro durante mis ocupaciones y diversiones.
2. Permanecer al aire libre el mayor tiempo posible.
3. Dormir con las ventanas del dormitorio abiertas.
4. Respirar por la nariz y no por la boca.
5. Bañarme semanalmente por lo menos.
6. Conservar mis trajes limpios y ordenados.
7. Sentarme siempre bien derecho.

8. No ensuciar ni mi clase ni mi casa.
9. Limpiarme los dientes después de cada comida.
10. No escupir en el suelo.
11. No llevar a la boca vasos usados por otros.
12. Lavarme las manos con jabón antes de tocar los alimentos y al salir del w.c.”

Acerca, ainda, do que se encontra redigido, são interessantes as asseverações introdutórias de que *“luchar contra la tuberculosis es hacer obra humanitaria y patriótica”*, como também o são os aconselhamentos finais: *“NIÑOS! Leedlos todos los días hasta que los sepáis de memoria y enseñándolos a vuestros compañeros”*.

Como se nota, sob a perspectiva de inculcar e multiplicar condutas higiênicas, os dois registros apresentavam um conjunto de mandamentos que fundamentalmente apostava nos momentos de auto-reflexão e autodisciplinamento que teriam de ser empreendidos pelas crianças ao longo de seu cotidiano. Era algo, por conseguinte, que se relacionava à predisposição de “estar sempre disposto a dar, a cooperar, a servir a si mesmo e aos demais”, a qual deveria ser trabalhada insistentemente, de modo que se tornasse, como sentenciava um artigo publicado por *La Obra*, *“después de un tiempo, un verdadero hábito”* (20 de febrero de 1921, p. 13).

Entretanto, tais prescrições investiam também em uma remodelação dos comportamentos, condutas e hábitos da população adulta. Tanto assim que, se bem se atentar, as circunstâncias prescritas nos dois registros, ao serem exercitadas pelas crianças, confluíam, direta ou indiretamente, para que possíveis desconfortos, constrangimentos, situações vexatórias, em nível estratégico, passassem a integrar as interações estabelecidas nos ambientes familiares e, mesmo, em outros espaços e tempos citadinos.

Neste ponto podem-se compreender alguns aspectos que impulsionaram a tentativa de modificar e ampliar as influências das prescrições educativas na cidade portenha no decurso dos anos 1920. Como foi assinalado, ainda que as discussões consonantes à urgência de um “Plan Regulador” que controlasse e fiscalizasse os “avanços do subúrbio” e, em concomitância, disciplinasse e harmonizasse o “tumultuado” fluxo urbano estivessem cada vez mais presentes no período, havia uma questão de fundo. Para a efetivação desse empreendimento que viria a suprimir as

lacunas deixadas pelo projeto da “grilla e do parque” – (re)introduzindo, assim, a capital no movimento do moderno – estudos e levantamentos deveriam ser realizados. Nesse sentido, dos planejamentos até à concretização do “Plan Regulador”, certo intervalo de tempo seria preciso.

Dessa feita, confiar na dimensão reformadora da intervenção educacional, tendo em vista a sua capacidade de modificar as condutas e hábitos da comunidade escolar (crianças e adultos), significava apostar nas possíveis benesses que a propagação dos preceitos educativos pela população traria para a cidade. Isso significa que mesmo o ambiente urbano não se encontrando, ainda, devidamente organizado pelo “Plan Regulador”, os cuidados higiênicos, as concepções comportamentais e os preceitos morais ensinados, avaliados, fiscalizados e punidos nos estabelecimentos de ensino primário engendrariam transformações nos modos de ser, pensar e agir dos demais habitantes. A ser assim, tomando em consideração a expansão dos subúrbios, o exercício cotidiano das recomendações educativas – tais como as que se encontravam firmadas nos dois registros – confluiria ao menos para atenuar os problemas ocasionados pela precariedade das condições higiênicas que, via de regra, caracterizavam essas moradias.

Seguindo essa linha de raciocínio, porque estavam empenhados em acentuar e divulgar a importância da intervenção educacional na sociedade, não foi por acaso que ponderações como essas multiplicavam-se pelo *El Monitor* e por *La Obra* ao longo do período estudado: “*es la Higiene Escolar el eje sobre el que gira fatalmente el problema de la educación del pueblo*”<sup>490</sup>. “*La escuela está más abilitada que cualquiera otra institución para llevar una campaña eficaz y de resultados mediatos e inmediatos en el medio ambiente y en el individuo*”<sup>491</sup>.

Pelas considerações tecidas a partir do que pôde ser apreendido dos dois registros que circularam pelas páginas do *El Monitor* e dos outros artigos veiculados no decurso dos anos 1920, parece pertinente a afirmação de que, nesse aspecto específico, as preocupações educacionais da capital portenha e da carioca se aproximaram em muito. De acordo com o objetivo de inculcar e propagar certo

---

<sup>490</sup> ZWANCK, “La visitadora de higiene en la escuela”, *El Monitor de la Educación Común*, 30 de noviembre de 1921, p. 96.

<sup>491</sup> VITAL, “La higiene y la escuela”, *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 20 de febrero de 1922, p. 13.

número de comportamentos e hábitos concebido como indispensável para o bom andamento da coletividade, o esforço em *escolarizar o cotidiano* se configurou como a estratégia mais adequada frente ao que era imperioso solucionar tanto em Buenos Aires quanto no Rio de Janeiro.

Por escolarização do cotidiano deve-se compreender uma série de iniciativas que, de alguma maneira, almejou estender os saberes e práticas trabalhados nos estabelecimentos de ensino primário para além de seus muros e portões. Sobre esse particular, o “exemplo dos mandamentos higiênicos” é bastante significativo. Acreditando no caráter higienizador e disciplinar que as interações estabelecidas entre os escolares e os adultos poderiam desempenhar, tais repertórios apostavam na modificação dos comportamentos e hábitos “inadequados”, que, no mais das vezes, caracterizavam as moradias daquelas pessoas que em meio às expectativas de modernização das duas capitais trilhavam espaços para sobreviver (fossem os suburbanos portenhos<sup>492</sup>, fossem os cariocas residentes em morros, cortiços e favelas).

Acerca, ainda, do que estou denominando de “grande aproximação” entre as preocupações educacionais das duas cidades, ao projetar luz para os mandamentos higiênicos nota-se uma semelhança nítida em relação à forma escolhida para apresentar as recomendações. Tal fator aponta para uma circulação entre as capitais tanto dessa estratégia prescritiva quanto da modalidade discursiva, idealizadas como as mais eficazes para se chegar às crianças e aos adultos.

Mas se até o momento as atenções estiveram voltadas para alguns aspectos envolvidos na tentativa de modificar e ampliar as interferências dos preceitos escolares do ensino primário tendo em vista solucionar (ou, ao menos, atenuar) os problemas relacionados à precariedade das condições higiênicas que acompanhou a “invasão dos subúrbios” à cidade de Buenos Aires, é preciso, agora, focar aquela que era, segundo uma opinião veiculada pela revista *La Obra*, “*la casa de todos[:]* *la*

---

<sup>492</sup> *A esse respeito, vale acompanhar, dentre outras, uma opinião que circulou no El Monitor: “[...] Inspire el deseo de la casita propia [...] no un cuartujo único, como entre nosotros, el cual ha de servir para toda una familia y donde se crían en vergonzosa promiscuidad los hermanos y las hermanas, los padres con los hijos. Haga comprender el alcance moral de esta observación” (30 de abril de 1924, p. 14).*

*calle*”<sup>493</sup> (“Didáctica práctica: la escuela día por día”, 20 de febrero de 1926, p. 13)<sup>494</sup>.

Como afirmado, toda a série de transtornos cotidianos ocasionada pela aceleração dos tempos sociais convergiu decisivamente para que as ruas e as incoerências provenientes do fluxo urbano passassem a constar no rol das preocupações educacionais. Nesse movimento, já a partir de finais do século XIX e primeiras décadas do XX configurou-se como responsabilidade das escolas cooperar para a difusão de comportamentos e hábitos adequados entre os portenhos, de uma maneira tal que seus deslocamentos pela cidade se tornassem os mais “seguros” e harmoniosos possíveis.

Entrementes, a explosão populacional, o aumento do número de veículos e as próprias características do ambiente urbano – este último marcado pela mescla de espaços dispostos para o trânsito de automotores (as novas avenidas e as ruas remodeladas) com outros que guardavam ainda atributos de períodos em que o ritmo social era ditado pelo andar a pé e pelos deslocamentos a cavalo – acirraram os denominados perigos urbanos nos anos 1920. Para que tais ponderações fiquem mais nítidas, basta reunir as três dimensões: automóveis em alta velocidade movendo-se por espaços que, em sua maioria, não eram planejados para o “desempenho” alcançado por essas máquinas em meio ao trânsito intenso de pedestres. Os “produtos” dessa reunião: as inúmeras ocorrências de acidentes, atropelamentos, sustos etc. que diariamente inundavam as páginas dos periódicos.

Esse quadro auxilia a compreender os motivos que fizeram com que as “*desgracias en la calle*”<sup>495</sup> e a “*rehabilita[ción] de la calle*”<sup>496</sup> se convertessem em temas que seriam explicados às crianças. Em termos estratégicos, apostava-se na ampliação e modificação do repertório de prescrições do ensino primário, de modo que o mesmo concorresse para a conformação das maneiras “corretas” de circular

---

<sup>493</sup> No texto veiculado pela revista, lê-se: “*La calle es la casa de todos*”.

<sup>494</sup> “Didáctica práctica: la escuela día por día” era uma coluna fixa de *La Obra* que, ao longo do ano escolar, apresentava um conjunto de sugestões didáticas explicitamente vinculado à linha editorial assumida pela revista, com a preocupação de: “*rejuvenecer la vieja materia que llena esas formas, y acercar, lo más posible, la escuela a la vida, substituyendo la ficción por la realidad y la palabra por la acción*” (“Didáctica práctica: la escuela día por día”, 05 de noviembre de 1921, p. 15). Para maiores detalhes sobre essa coluna, ver: GVIRTZ, 1996.

<sup>495</sup> “Didáctica práctica: la escuela día por día”, *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 20 de febrero de 1921, p. 14.

<sup>496</sup> “Revista de revistas”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de agosto de 1920, p. 167.

pelos espaços citadinos, com a certeza de que tais cuidados despendidos aos alunos acarretariam interferências na comunidade adulta, o que ajudaria a equacionar os problemas de tráfego. A esse respeito, vale conferir a próxima citação.

“[...] ¡Con qué dolor he recibido a este nuevo compañero! No puedo apartar de mí el recuerdo. ¡Pobre Lucas, tan lindo, tan robusto, tan adelantado para sus diez años, y con la pierna izquierda cortada a la mitad del muslo!

Y no sólo yo me impresioné al verlo llegar; bien noté en los ojos de todos mis compañeros un sentimiento de piedad. No recuerdo haber sentido nunca más oprimido mi corazón que cuando lo vi colocar la muleta en el suelo paralelamente a su banco. Comprendo que debí contener las lágrimas, pero no pude. ¿Quién hubiera dicho que la imprudencia de salir corriendo de la escuela tendría tan triste consecuencia? Es que la desgracia está en todas partes y esta vez tomó la forma del tranvía que pasaba en aquel momento.

¿Un escalofrío?... ¡Vaya! Es lo menos que puede producir el recuerdo de los numerosos casos semejantes traídos a colación, con este motivo, por mis padres.

Así también, me he penetrado de la necesidad de guardar la mayor compostura por la calle y de permanecer siempre en guardia contra los innumerables peligros que parecen estar en acecho de un brazo, de una pierna, de la vida misma, de los que se exponen a ellos.

No seré yo nunca una víctima de mi imprudencia, ¡oh, no! [...]” (“Soliloquios del escolar”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de enero de 1922, pp. 15-16).

Pela leitura se percebem alguns dos pormenores que estiveram envolvidos na estratégia de incluir no conjunto de prescrições da educação primária as preocupações concernentes à inculcação de ideais de circulação. Traduzidos para uma linguagem de fácil compreensão para as crianças, as incoerências e os riscos das ruas foram enfocados a partir de uma narrativa que, enfatizando as dimensões emocionais, ambicionava propagar, entre os escolares, exemplos morais e comportamentais que modificariam a sua forma de se conduzir pelo ambiente urbano. Compostura, atenção, prudência, responsabilidade despontavam como os principais preceitos a serem exercitados “*contra los innumerables peligros que parec[ían] estar en acecho de un brazo, de una pierna, de la vida misma, de los que se expon[ían] a ellos*”.

Diante dessas pretensões, não foi sem razão que essa narrativa foi veiculada junto àqueles dez mandamentos higiênicos anteriormente comentados sob o

título de “Soliloquios del escolar”. Tanto naquelas prescrições como nestas, objetivava-se fazer com que as circunstâncias de auto-reflexão, autopolicimento, autocontrole passassem a estar presentes no cotidiano dos alunos, produzindo, assim, interferências em suas interações com os adultos. Desse modo, as possíveis emoções despertadas pela história do “*Pobre Lucas*”, as recordações sobre os motivos que fizeram com que ficasse “*con la pierna izquierda cortada a la mitad del muslo*” serviriam de alerta para que eles não incorressem nos mesmos erros.

Dessa perspectiva, ao longo da década de 1920, de modo cada vez mais constante passaram a ser publicados pelo *El Monitor* e por *La Obra* artigos, orientações didáticas, comentários que enfatizavam que “*la calle pertenec[ía] a todo el mundo*”<sup>497</sup>, além da urgência de se conformar as corretas “*maneras de conducirse en la calle*”<sup>498</sup>, a imprescindibilidade de “*usar modales agradables en la calle*”<sup>499</sup>, a necessidade de controlar “*los peligros a que se expone [el niño] con el tráfico de [...] carros, coches y automóviles*”<sup>500</sup>. Isso apontava para a modificação e ampliação das prescrições educativas frente às exigências do período em disciplinar e organizar o trânsito da capital.

De posse dessas considerações, se pareceu correto identificar uma aproximação entre as estratégias acionadas para a propagação dos preceitos higiênicos e as empreendidas para a disseminação das maneiras adequadas de praticar a cidade, não menos acertada é a afirmação de que havia alguns momentos específicos em que o entrelaçamento dessas duas dimensões era maior ainda: as encenações dos espetáculos educacionais. Para sustentar essa afirmação, convém entrar em contato com a reunião de outras três imagens.

---

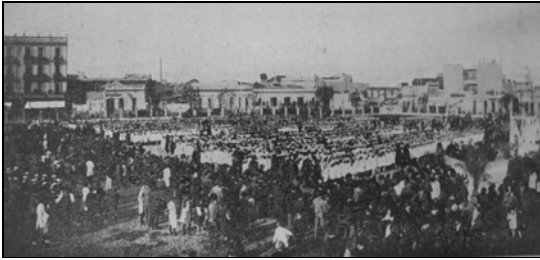
<sup>497</sup> (“Revista de revistas”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de agosto de 1920, p. 167).

<sup>498</sup> (“Didáctica práctica: la escuela día por día”, *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 20 de febrero de 1921, p. 16).

<sup>499</sup> (“Didáctica práctica: la escuela día por día”, *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 20 de julio de 1921, p. 12).

<sup>500</sup> (“La plaza escolar”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de marzo de 1924, p. 141 e p. 144).





FOTOS:

- 33 – “Festa da Bandeira” (*El Monitor de la Educación Común*, 31 de julio de 1920, p. 99)  
34 – (“Desfile escolar em um aniversário pátrio”, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de agosto de 1922, p. 213)  
35 – Desfile escolar (s.d.) / Fonte: Archivo General de La Nación (Buenos Aires/Argentina)

Embora não estejam tão nítidos quanto o desejado – principalmente o primeiro –, ainda assim, os enfoques privilegiados pelo fotógrafo nesses registros possibilitam perscrutar alguns elementos que contribuem para a argumentação de que as encenações dos espetáculos educacionais se caracterizavam como ocasiões em que o entrelaçamento das estratégias que objetivavam propagar preceitos higiênicos com aquelas interessadas em difundir formas ideais de transitar pelo espaço urbano era muito grande. Afinal, ao projetar o olhar para as cenas retratadas, percebe-se pela angulação empreendida que muitas das preocupações referentes à higiene, ao asseio, à organização dos espaços, ao disciplinamento das formas de se conduzir que, a partir dos exercícios cotidianos, deveriam ser despertados na comunidade escolar e na população encontravam-se encarnados nos gestos, nos corpos, nas vestimentas das crianças.

O número de presentes (crianças protagonistas e “espectadores”) a essas encenações, como se observa nas imagens, era bastante significativo, ainda que não tenha sido possível precisá-lo. Os artigos veiculados pelo *El Monitor* e por *La Obra*, quando teciam considerações a respeito, genericamente falavam da participação de

“unos mil doscientos niños de las escuelas primarias”<sup>282</sup>, “unos tres mil alumnos”<sup>283</sup>.

Essas estimativas elevadas adquirem uma relevância mais significativa se forem entrecruzadas a algumas concepções que freqüentemente eram colocadas em circulação por esses dois periódicos educacionais. Justificando a necessidade de despender atenção especial à educação dos “*movimientos, modales y gestos*” dos alunos, assim se manifestava, por exemplo, *La Obra*, por meio de sua coluna fixa “Didáctica práctica: la escuela día por día”: “*Los alumnos son, en general, toscos, groseros, entremetidos, desgarbados. No saben moverse, ni conocen las buenas maneras que la urbanidad exige que se empleen en la vida diaria*” (*La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 05 de mayo de 1921, p. 11).

Como foi afirmado, essa coluna fixa “Didáctica práctica”, ao apresentar durante todo o ano letivo comentários, sugestões didáticas, impressões, almejava converter-se em um manual de instruções para os professores, de modo que a renovação escolar fosse assegurada em solo argentino. Segundo Adriana Puiggrós (1992, p. 45) e Silvina Gvirtz (1996, pp. 78-79), grande parte do “sucesso” editorial da revista *La Obra* ocorreu, justamente, pela boa aceitação que a veiculação desse conjunto de prescrições educativas conheceu entre o professorado.

Nesse sentido, as ponderações dessa coluna em relação aos “movimentos, modos e gestos” das crianças, alicerçadas em um olhar depreciativo, em nível estratégico, podem ser enfocadas como indiciárias das representações de infância que eram construídas pelo professorado e, do mesmo modo, das representações dos papéis que caberiam à educação primária desempenhar no período. Frente à “grosseria, imprudência, rudeza” dos alunos, dentre as funções que a intervenção educacional exerceria, estaria aquela relacionada à inculcação e multiplicação de “*las buenas maneras que la urbanidad exige que se empleen en la vida diaria*”.

Por “*buenas maneras que la urbanidad exige*” deve-se compreender todo aquele conjunto de preocupações higiênicas e ideais de circulação urbana que cotidianamente eram enfatizados. Nessa direção, o asseio e os cuidados preventivos para com a corporeidade entrelaçavam-se às maneiras adequadas de transitar pelas ruas e à abdicação de interesses pessoais, ansiando o bem-estar da coletividade. Por outros

---

<sup>282</sup> *El Monitor de la Educación Común*, 31 de diciembre de 1920, p. 294.

<sup>283</sup> *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 05 de noviembre de 1923, p. 9.

termos, a “boa educação” poderia ser percebida tanto nos procedimentos higiênicos estampados nos corpos, nos comportamentos, nas vestimentas quanto nas maneiras com que a comunidade escolar realizava suas interações nos espaços e tempos citadinos.

Sob essa perspectiva, pelo que se consegue indiciar nas três fotografias, nota-se que os esforços mobilizados para a concretização dos espetáculos educacionais pelo ambiente urbano não eram poucos. Essa dimensão é, inclusive, ressaltada por outro artigo que foi veiculado também por *La Obra*. Ao externar as impressões que tivera sobre uma encenação ocorrida no ano de 1924, a autora destacava a “*orden perfecto de miles de pequeños alborzados y felices demostr[ándose] como promesa futura*”, assinalando, em conclusão, que “*el pueblo es testigo de la precisión con que se desenvolvieron todas las escuelas y todo aquel conjunto maravilloso de los más queridos de nuestros niños*” (PADILHA, “Carta Aberta”, *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 20 de septiembre de 1924, p. 665).

Para que tal “ordem perfeita” fosse alcançada, pode-se ponderar que aquelas situações referentes aos momentos bastidores que foram sublinhadas no caso das encenações dos espetáculos educacionais da capital carioca estiveram igualmente presentes no caso portenho. Ou seja, ensaios, deslocamentos de um grande contingente de pessoas (alunos, familiares, docentes, convidados, curiosos etc.) foram indispensáveis para a realização dos eventos. Isso indicia que as experiências educativas de tais empreendimentos cênicos não se resumiam às apresentações propriamente ditas. Antes, atravessavam outras circunstâncias do cenário urbano, fazendo com que a visualização, os bate-papos, os comentários por parte da população sobre a maneira correta de cuidar da higiene, de se conduzir, de circular pela cidade fossem constantes.

Pelo que foi afirmado até o momento, constata-se uma aproximação expressiva entre os motivos que colaboraram para que os espetáculos educacionais, no caso de Buenos Aires, *continuassem* sendo adotados e, no caso do Rio de Janeiro, se *intensificassem*. Tanto lá quanto aqui, esses eventos se constituíam como estratégias que almejavam inculcar e multiplicar preceitos higiênicos e maneiras adequadas de praticar a cidade na comunidade escolar e na população.

Entretanto, os motes empregados, a partir de finais do século XIX, para a montagem dos espetáculos educacionais portenhos permaneceram caracterizando uma

*variação* em relação às duas capitais nos anos 1920. Nesse aspecto específico, chama a atenção que “*el Día del Árbol era la única fiesta que se celebraba sin que fuera una conmemoración cívica*” (PUIGGRÓS, 1992, p. 53). As demais, de algum modo, guardavam vínculos com a História Argentina: celebração dos “heróis nacionais”, comemoração de datas pátrias, inauguração de praças e parques (quase sempre com a exaltação de algum acontecimento e/ou personagem significativo para o país), homenagens a personalidades que foram representativas para o desenvolvimento dos bairros onde se localizavam as escolas. Já na capital carioca, como foi visto, as encenações desses eventos não guardavam, necessariamente, vínculos com a exaltação de símbolos nacionais e/ou personagens históricos.

Em que pese essa *variação*, os momentos festivos que serviam de pretexto para as encenações dos espetáculos educacionais eram muitos. Tal fator reforça a idéia que veio sendo sustentada de que, na década de 1920, a cidade de Buenos Aires foi, no mais das vezes, em sentido literal, invadida pela escola. Isso motivou, inclusive, a circulação de críticas como esta: “*casi no pasa quincena sin que las escuelas en conjunto o parcialmente tengan que salir, concentrarse, desfilar... y volver a casa, cansados los niños, cansados los maestros, perdido un día y las horas dedicadas en preparativos, perdidos a los efectos de la enseñanza*” (“Los desfiles escolares”, *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, 5 de noviembre de 1922).

Segundo os índices apresentados por Boris Fausto e Fernando J. Devoto, no decênio 1921-1930 aportaram na Argentina 1,4 milhão de imigrantes (2004, p. 252). Embora os autores não mencionem quantos destes fixaram moradia na capital, a cidade se constituía como um grande “chamariz”, como foi visto anteriormente, por suas características econômicas, sociais e culturais. Desse modo, pode-se presumir que o fenômeno da imigração permanecia cooperando para o aumento da população.

Nesse quadro, os fatores que, a partir de finais do século XIX, confluíram para que o ensino primário assumisse ares de uma “educação patriótica” em certo sentido ainda constavam no rol das preocupações de governo. Isso justificaria a freqüência e as escolhas das circunstâncias/datas para a encenação dos espetáculos educacionais.

Com a explicitação dessa *variação* na década de 1920, dentro dos recortes empreendidos, finalizo esta empreitada. Como afirmado, ao concentrar o foco da análise nos espetáculos educacionais para perceber aproximações e distanciamentos entre a cidade de Buenos Aires e a do Rio de Janeiro, estava (e permaneço) ciente dos

limites daquilo que poderia ser alcançado com esse exercício comparativo. Esses eventos foram pensados, tanto lá quanto aqui, como estratégias para incutir e divulgar os ideais concebidos como fundamentais frente às necessidades e exigências sociais do período.

Contudo, como pôde ser examinado no caso carioca, para além dessas encenações públicas, havia todo um conjunto de orientações que deveria ser trabalhado, cotidianamente, nos tempos e espaços escolares, de maneira a conformar os modos de ser, pensar e agir da comunidade escolar (adultos e crianças) e demais habitantes. No caso portenho, tais prescrições mereceriam, acredito, um esquadramento mais detalhado do que o realizado por este estudo. Tal procedimento contribuiria para examinar outros motivos que fizeram com que a experiência da educação primária fosse pensada como forma de intervenção social e relacionada aos modos de praticar a cidade.

Nesse quadro, minha expectativa é que as reflexões construídas, apontando para a fertilidade de se pensar comparativamente, tenham colaborado para descortinar aspectos envolvidos na História da educação primária carioca e portenha, de tal modo que funcionem como um convite para que outros olhares sejam lançados em direção aos entrelaçamentos das esferas urbanas com as escolares nas duas capitais. Afinal, voltando às palavras de Clarice Lispector frisadas na epígrafe deste capítulo, *“nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. [...] Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos trilhados por este estudo almejavam contribuir para o adensamento das ponderações construídas por diferentes pesquisadores de que, nos anos 1920, o sentido do pedagógico ultrapassou os muros e portões das escolas primárias, engendrando interferências nos tempos e espaços sociais da cidade do Rio de Janeiro<sup>284</sup>. Para tanto, a problematização de algumas das estratégias acionadas pela Prefeitura e pela Diretoria Geral de Instrução Pública que pretenderam inculcar e disseminar atitudes de modernidade no cotidiano configurou-se como uma opção que possibilitou examinar por outras angulações o entrelaçamento das esferas urbanas com as escolares.

Nesse quadro, estive em atenção a questão de que o período em estudo foi marcado por uma modificação na concepção daquilo que deveria presidir o movimento de remodelação urbana da capital. Se até os anos 1920 o foco estivera nas obras públicas de “modernização”, desse momento em diante deslocava-se para o ideal de racionalização da cidade e para a inculcação de atitudes de modernidade na população, sob a perspectiva de se inventar uma tradição de urbanidade.

Acerca desse aspecto específico, procurei demonstrar que foram as exigências sociais, insistindo na necessidade de organizar, disciplinar e harmonizar a circulação e a ocupação populacional, que colaboraram para uma aproximação da ciência do urbanismo com as representações relacionadas à (re)significação dos saberes e práticas da educação primária. Como defendia o urbanismo, reordenar os espaços e tempos em função de uma concepção global de cidade implicaria a difusão de novas modalidades de sociabilidade entre os cariocas, ao passo que, como apregoavam os defensores do *ensino ativo* e da *escola ativa*, educar para os tempos do moderno envolveria disciplinar as formas de a população estabelecer suas interações cotidianas, inculcando e divulgando preceitos de higiene, normas de comportamento e princípios de moralidade.

Essa aproximação entre o urbanismo e a tentativa de (re)significar os saberes e práticas do ensino primário constituiu, no fundo, um investimento que,

---

<sup>284</sup> Dentre a crescente bibliografia que, sob diferentes olhares, tem se debruçado sobre esse ponto, sublinho os trabalhos de: NUNES, 1994, 1996, 2000a; CARVALHO, 1998; VIDAL, 2001, 1994; MAGALDI, 2007; PAULILO, 2001, 2007; RODRIGUES, 2002; CAMARA, 1997, 2006, 2008.

sob o desígnio de conformar a *paisagem urbana carioca*, intentava transformar a cidade em um espaço educativo e a escola em um dispositivo para introjetar e multiplicar ideais de urbanidade nos habitantes. Como se viu, foi algo que concorreu para as invasões da cidade às escolas e para as impregnações das circunstâncias educativas sobre a cidade.

As invasões da cidade ocorriam de maneiras variadas: assaltos, depredações, impropérios dirigidos à comunidade escolar, problemas de trânsito, movimento das obras de desmonte do Morro do Castelo. Não em menor proporção se davam as impregnações das circunstâncias educativas, como a conversão de elementos do cotidiano em temas a serem trabalhados (fluxo de automotores, remodelação urbana, higiene pública, o próprio desmonte do Morro do Castelo, festividades carnavalescas) e a encenação de espetáculos educacionais. A discussão de tais acontecimentos tornou pertinente afirmar que, dentre os motivos que fizeram com que a educação primária fosse alçada à categoria de intervenção social indispensável, um dos mais importantes referia-se à oportunidade de cotidianamente trabalhar certo conjunto de preceitos concebido como adequado diante das características citadinas.

Por outras palavras, partindo da questão de que era fundamental explicar as constantes alterações do ambiente urbano, fazer com que fossem aceitas e, preferencialmente, que a comunidade escolar (adultos e crianças) e a população passassem a contribuir para o bom andamento das mesmas, foi para o período de formação do ensino primário que as atenções se voltaram com maior intensidade. Havia a certeza de que as influências “positivas” dos preceitos educativos confluiriam tanto para a prevenção do futuro quanto para a difusão de comportamentos e hábitos entre a população.

No que tange à prevenção do futuro, esteve em consideração o fator irremediável de que, dentro de determinado prazo-limite, as crianças se tornariam os adultos do amanhã. Nessa direção, os cuidados e disciplinamentos despendidos no agora fariam, teoricamente, com que elas aprendessem a importância do respeito às regras, a imprescindibilidade do autocontrole e da autodisciplina para o bem da coletividade e a relevância de incorporarem certo número de “cuidados de si” para a higiene e salubridade públicas.

No que toca à difusão de atitudes de modernidade entre os demais habitantes pelos escolares, tratou-se de uma estratégia que apostava na interferência

direta e indireta das prescrições escolares no cotidiano urbano. Desta feita, fiscalizações sobre a limpeza das vestimentas, inquirições sobre a higiene pessoal, aconselhamentos relativos ao preparo de refeições e modos corretos de se alimentar, possíveis comentários e “repreensões” das crianças sobre os comportamentos dos adultos e outras situações que foram problematizadas por este estudo apontam para essa tentativa de penetração dos saberes e práticas escolares em tempos e espaços outros que não exclusivamente os dos estabelecimentos de ensino.

Sob a perspectiva de fazer com que tal penetração dos preceitos educativos no ambiente urbano se concretizasse, grande destaque foi conferido pela Diretoria de Instrução à encenação dos espetáculos educacionais. Esses eventos, em certos casos, contaram com a participação de mais de 4 mil pessoas. Dessa forma, porque sistematizavam e reforçavam muitas daquelas concepções incisivamente ressaltadas pela “retórica consensual” que se procurou construir no campo educacional do período, mereceram uma atenção especial.

Nesse sentido, meus esforços de pesquisa assinalaram que as encenações não encerravam a experiência educativa desses acontecimentos. Antes, acrescentando outros elementos àquelas análises que já se interessaram sobre esses espetáculos educacionais na região sudeste (Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo), procurei demonstrar que, no caso carioca, os momentos bastidores se caracterizaram como oportunidades que convidavam a população a visualizar, refletir e tecer comentários sobre os ideais de harmonia, organização, higiene, moderação, disciplinarização e autocontrole que impulsionavam a realização desses eventos que invadiam a cidade com uma frequência cada vez maior.

Se, a mim e outros pesquisadores (FARIA FILHO, 2000b; SOUZA, 1998; NUNES, 1994, 2000), tais ponderações acerca da importância desses espetáculos educacionais pareceram pertinentes, a proposta de problematizar uma possível circulação dessa modalidade de inculcar hábitos e comportamentos entre as crianças e adultos em um contexto sul-americano se constituiu como um desafio adicional. Nesse caminhar, foram esses eventos que empreguei como chave de entrada para articular algumas aproximações e distanciamentos entre a cidade do Rio de Janeiro e a de Buenos Aires, no que tange às preocupações educacionais do ensino primário e ao movimento de remodelação urbana entre finais do século XIX e primeiras décadas do XX.



Nesse particular, a sistematização das reflexões elaboradas por outros estudiosos que também se debruçaram sobre a remodelação urbana portenha possibilitou perceber alguns pontos de semelhança com a carioca. Dentre eles, cumpre reafirmar: período de intensificação das obras de intervenção no espaço público (finais do XIX e três primeiras décadas do XX); entrecruzamento dos saberes e práticas médico-higiênicas com as iniciativas reformistas; construção de áreas de lazer (praças e parques), destacando suas dimensões educativas; aceleração dos tempos sociais pautada principalmente na Revolução Científico-Tecnológica; abertura de um “cartão-postal da modernidade”, a Avenida de Mayo; fortalecimento do ambiente urbano pensado como um cenário didático; necessidade de, nos anos 1920, elaborar um “Plan Regulador” que controlasse os avanços dos subúrbios e atenuasse as incoerências oriundas do fluxo intenso de transeuntes e veículos automotores .

Esse exercício comparativo também observou diferenças entre as duas capitais, a começar pelas características geográficas, o que concorreu para que as estratégias da “grilla e do parque” fossem concebidas como as mais coerentes diante do predomínio das superfícies planas de Buenos Aires. De outro lado, o movimento migratório mais intenso naquele país fez com que a “argentinização” da população integrasse o conjunto de preocupações em função do qual se ambicionava remodelar o ambiente urbano portenho. Nessa direção, por exemplo, pode-se compreender o porquê de as iniciativas de reforma terem se voltado para a reconfiguração das tradições daquela que, desde os tempos coloniais, constituía-se como o símbolo da cidade: a Plaza de Mayo. Como se viu, almejava-se convertê-la em “coração da nação”, inculcando, assim, na população, a concepção de que adotar aqueles comportamentos e formas de interatividade estrategicamente estimulados por esse equipamento urbano se caracterizava também como um sinal de respeito e valorização dos laços de identidade nacional.

Em relação às aproximações e distanciamentos entre as preocupações da educação primária portenha e carioca, privilegiando para esse fim a discussão sobre os motivos que teriam impulsionado as encenações dos espetáculos educacionais nas duas cidades, uma especificidade fundamental acarretou modificações nos pressupostos que alicerçariam o exercício comparativo. Como, no caso de Buenos Aires, tais eventos passaram a ser enfatizados como oportunidades para disseminar ideais de higiene, harmonia e laços de identidade nacional já a partir de finais do

século XIX, foi necessário, para a pertinência da comparação, empreender um recuo em minhas atenções analíticas.

Por esse procedimento, foi possível perceber que, quatro anos após a sanção da “Ley de Educación Común” (1920), que regulamentou o ensino primário da capital federal e demais territórios nacionais, foram instituídos oficialmente os “batallones infantiles” (1888), que fundamentalmente ansiavam solidificar e disseminar comportamentos disciplinados, preceitos higiênicos e ideais patrióticos entre a comunidade escolar e a população. As características assumidas nesse período pelos espetáculos educacionais portenhos, embora tenha sido constatada uma *variação* nos pretextos empregados para a montagem das encenações nas duas cidades<sup>285</sup>, puderam ser aproximadas aos eventos efetivados na capital carioca nos anos 1920.

Por outro lado, assim como sucedeu na cidade do Rio, as encenações dos espetáculos educacionais em Buenos Aires não finalizavam as ações da intervenção educacional no meio social. Movimento muito próximo entre as estratégias prestigiadas aqui e lá foi aquele que tentou fazer com que os preceitos educativos trabalhados nas escolas, através de exercícios efetuados pelos alunos em seus momentos de interação cotidiana pelos espaços e tempos citadinos, engendrassem modificações nos modos de ser, pensar e agir dos demais habitantes. Nesse caminhar, nas duas capitais o investimento passou pela tentativa de fazer com que as circunstâncias de reflexão, autocontrole e autopenitência produzissem observações, comentários, constrangimentos e desconfortos, de tal modo que as “benesses” da forma escolar de sociabilização fossem multiplicadas pelo ambiente urbano.

Tais considerações encerram aquilo que foi possível abordar com esta pesquisa. Neste momento, voltam com intensidade as contradições envolvidas no “*fechamento de um livro ou artigo*”, sublinhadas por Michel de Certeau (1982, p. 94): “*Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até à introdução, já organizada pelo dever de terminar*”.

Sobre este particular, algumas ponderações finais podem ser firmadas enquanto um *epílogo* deste texto. Realçando um sentido específico dicionarizado dessa

---

<sup>285</sup> No caso de Buenos Aires, com exceção da celebração do “dia da árvore”, os demais motes para a encenação dos espetáculos educacionais se vinculavam à exaltação de símbolos pátrios e/ou “personagens históricos”. Tal situação não acontecia na cidade do Rio de Janeiro.

palavra, trata-se, assim, do “*último ato ou cena*” (AURÉLIO, s.d., p. 542) desses “Teatros da Modernidade”.

A alusão aqui é a algo que desde os meus tempos de graduação passou a caracterizar o meu fazer historiográfico e que foi (e permanece) se acentuando cada vez mais: a grande satisfação em pesquisar, redigir e explanar sobre a História da Educação Primária Carioca. Fazendo um trocadilho, ainda que seja um “paulistano da gema”, há mais de dez anos fui cativado pelo interesse em refletir sobre as especificidades, os dissabores, as alterações ocasionadas pela tentativa de institucionalização do ensino primário na cidade.

Registrar essa satisfação significa frisar que colocar o “ponto final” em produções escritas e/ou controlar o “anseio de dizer mais” nas apresentações de trabalhos em eventos do campo têm se constituído como um exercício ao qual venho dedicando uma atenção considerável. Afinal, o apreço especial que tenho pela História da Educação carioca e, como ironiza Robert Darnton, o fato de o “*suprimento de papel [ser] interminável*” (1986, p. 142) não são justificativas para esgotar a “paciência” dos que se dispõem a ler e/ou ouvir minhas reflexões.

Deve-se reconhecer que o desejo de escrever/dizer mais passa, com freqüência, pela pretensão de complementar alguma lacuna, adensar algum raciocínio, ampliar a argumentação; portanto, articula-se ao caráter de interminável da pesquisa. Mas precisa ser controlado por quem se propõe a penetrar nos “mistérios” dos acontecimentos do passado.

O consolo para atenuar essas angústias insolúveis pode ser encontrado nos dizeres daqueles que também aceitaram o desafio de tomar a palavra como instrumento para manifestar concepções, sentimentos e emoções e, de algum modo, conseguiram alcançar aquilo que ainda procuro – a maturidade de discernir sobre as possibilidades e limites da produção escrita. Carlos Drummond de Andrade foi um deles:

“Ao escrever, não pense que vai arrombar as portas do mistério do mundo. Não arrombará nada. Os melhores conseguem apenas reforçá-lo, e não exija de si tamanha proeza” (1973, p. 1033).

## **ARQUIVOS, BIBLIOTECAS E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA**

Archivo General de La Nación/Buenos Aires.

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Arquivo Nacional/RJ.

Arquivo Pessoal “Fernando de Azevedo”/IEB-USP.

Associação Brasileira de Educação/RJ.

Associação Brasileira de Imprensa/RJ.

Biblioteca “Euclides da Cunha”/RJ.

Biblioteca “Mário de Andrade”/SP.

Biblioteca Nacional/Buenos Aires.

Biblioteca Nacional/RJ.

Biblioteca Nacional de Maestros/Buenos Aires.

Biblioteca Obrero Juan Baptista Justo/Buenos Aires.

Biblioteca PUC/RJ.

Centro da Memória da Eletricidade do Brasil/RJ.

Centro de Referência da Educação Pública/CREP-RJ.

Centro de Referência em Educação “Mário Covas”/SP.

Centro Nacional de Información y Documentación Educativa/Buenos Aires.

Instituto Moreira Salles/RJ.

## FONTES PESQUISADAS

Álbuns de Recortes de Jornais [ARQFA/IEB-USP].

Anuário Estatístico do Brazil. Rio de Janeiro: IBGE, v.2, 1936.

Anuário Estatístico do Brazil. Rio de Janeiro: IBGE, v.8, 1947/1948.

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; códigos: 34-3-5; 34-3-6; 34-3-12; 34-3-13; 34-3-14; 34-3-15; 34-3-16; 34-3-17; 34-3-18.; 34-3-19; 34-3-20; 34-3-21; 34-3-22; 34-3-23; 34-4-1; 34-4-2; 34-4-3; 34-4-4; 34-4-5; 34-4-6; 34-4-7; 34-4-8; 34-4-9; 34-4-10; 34-4-11; 34-4-12; 35-1-1; 35-1-2; 35-1-3; 35-1-4; 35-1-5; 35-1-6; 35-1-7; 35-1-8; 35-1-9; 35-1-10; 35-2-5; 35-2-6; 35-2-7; 35-2-8; 35-2-9; 35-2-10; 35-2-11; 35-2-12; 35-2-13; 35-2-14; 35-2-15; 35-2-16; 35-2-17; 35-2-18; 35-2-19; 35-2-20; 35-2-21; 35-2-22; 35-2-23; 35-2-24; 35-2-25; 35-2-26; 35-2-27; 35-2-28; 35-2-29; 35-2-30; 35-2-31; 35-3-1; 35-3-2; 35-3-3; 35-3-4; 35-3-5; 35-3-6; 35-3-7; 35-3-8; 35-3-9; 35-3-10; 35-3-11; 35-3-12; 35-3-13; 35-3-14; 35-3-15; 35-3-16; 35-3-17; 35-3-18; 35-3-19; 35-3-20; 35-3-21; 35-3-22; 35-3-23; 35-3-24; 35-3-25; 35-3-26; 35-3-27; 35-3-28; 35-3-29; 49-4-3.

Arquivo Nacional; GIFL, OI, SE 473.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1922.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1923.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1924.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1925.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1926.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1927.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1928.

Boletim da Prefeitura do Districto Federal (RJ) - publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil; jan. - dez. 1929.

Boletim de Educação Pública, n.º 1; publicação trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Rio de Janeiro / Brasil; jan. - mar. 1930.

Boletim de Educação Pública, n.º 2; publicação trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Rio de Janeiro / Brasil; abr. - jun. 1930.

Boletim de Educação Pública, n.º 3; publicação trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Rio de Janeiro / Brasil; jul. - set. 1930.

Decreto do Ensino n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928. In: *Distrito Federal. Lei do Regulamento do Ensino*. Rio de Janeiro: Escola Álvaro Batista, 1929.

Estatística da Imprensa Periódica no Brasil. Departamento Nacional de Estatística do Ministério de Trabalho, da Indústria e do Comércio (1931).

Lei do Ensino (decreto n.º 3.281, 23 de janeiro de 1928). In: *Distrito Federal. Lei do Regulamento do Ensino*. Rio de Janeiro: Escola Álvaro Batista, 1929.

Periódicos Brasileiros em Microformas: catálogo coletivo; Coleção “Rodolfo Garcia”. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1985.

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

Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias. Prefeitura do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Off. Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929.

## PERIÓDICOS

### • Revistas:

*A Educação: revista mensal dedicada à defesa da instrução no Brasil*, Rio de Janeiro / 1922-1925.

*A Escola Primária*, Rio de Janeiro / 1920-1929.

*El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires / 1920-1930.

*FON-FON!*, Rio de Janeiro / 1920-1929.

*La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, Buenos Aires / 1921-1930.

*Revista da Semana*, Rio de Janeiro / 1920-1929.

### • Jornais:

*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro / 1920-1930.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro / 1925-1929.

*La Vanguardia*, Buenos Aires / 1920-1929.

## ARTIGOS DE PERIÓDICOS DOS ANOS 1920

“A Capital e os Ladrões”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 14 de maio de 1927.

“A Higiene nos morros é um mito: dolorosas impressões de uma visita”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 05 de março de 1920.

ALVIM, A. C. "A Educação Nacional: aspectos femininos (conferência da série promovida pelo Curso Jacobina, realizada no Salão do "Jornal do Commercio", em 16-9-1920). In: *A Escola Primária*, Rio de Janeiro, ano 4, nos. 7 ao 10, ago.-nov. 1920.

“A população do Distrito Federal”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 1921.

“A prisão de um professor municipal. O Diretor de Instrução pede informações à polícia”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 22 de julho de 1920.

“A proibição de ‘mosquear’”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 23 de maio de 1921.

“A propósito da nossa polícia de veículos”, *FON-FON!*. Rio de Janeiro Ano XXII, n.º 40, 06 de outubro de 1928.

“A Reforma da Inspeção de Veículo: vai também ser estabelecida a mão para os pedestres”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 06 de março de 1920.

“Arruaças na Avenida. Desocupados, e grupos, perturbam a tranqüilidade da cidade”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 08 de novembro de 1921.

ASTAROTH. “Século XX... remodelações”. *FON-FON!*. Rio de Janeiro, Ano XXII, n.º 30, 28 de julho de 1928.

AZEVEDO, Fernando de. (Discurso pronunciado a 8 de setembro de 1927, por ocasião do almoço oferecido ao Dr. Fernando de Azevedo, no salão do Jockey Clube. É uma exposição das bases em que se assenta e dos princípios que nortearam o projeto de reforma do ensino primário e profissional, apresentado às Comissões Reunidas de Instrução, Orçamento e Justiça do Conselho Municipal). In: *A Reforma no distrito Federal: discursos e entrevistas*. São Paulo: Melhoramentos, [1927] 1929.

\_\_\_\_\_. “A Socialização da Escola” [conferência realizada por iniciativa da Federação Nacional das Sociedades de Educação, a 21 de nov. 1929]. In: *Boletim de Educação Pública* n.º 2; publicação trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Rio de Janeiro / Brasil; abr. - jun. 1930, pp. 167-84.

AZEVEDO SODRÉ, “A União e o Ensino Primário”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, n. 16, novembro de 1923.

AZURÉM, Júlio de. “Tópicos da Cidade”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 07 jan. 1927.

\_\_\_\_\_. “Cidade da morte”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 01 de outubro de 1927.



\_\_\_\_. “O mal do século”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 05 de outubro de 1927.

BARBOSA, Juscelino. “Educação e Disciplina”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano IV, ns.º 7 e 8, vol. X, jul. - ago. 1925, pp. 629-32.

BASTOS, Anadyr do Nascimento Silva. “A Disciplina Escolar”. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano XIII; n.º3, maio 1929, pp. 57-58.

CABRAL, Antônio S. “Pela Instrução do Povo”. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro; Ano 4; n.º 5 e 6, jun.- jul. de 1920.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. [s. título] [discurso pronunciado, em 29 ago. 1925, na Escola Municipal Pereira Passos, quando da inauguração do retrato do patrono do Gabinete Dentário e da Biblioteca Escolar]. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano IV, n.º 9, vol. XIII, nov. 1925, pp. 1066-70.

\_\_\_\_. “A Inauguração do Curso de Férias”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, n.º 17, dez. 1923.

CARREIRO, Carlos Porto. “A Formação do Escol”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano IV, ns.º 5 e 6, vol. X, maio - jun. 1925, pp. 476-80.

“Cidade da morte”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 01 out. 1927.

CLARK, Oscar. “Noções sobre tuberculose e sua profilaxia para os alunos das escolas primárias”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro; Ano II; n.º 8 mar. 1923.

“Contra la velocidad excesiva de los automóviles. *La Vanguardia*, 13 de Febrero de 1926.

“Cuidado com os Ladrões. Continuam os assaltos por todos os cantos da cidade”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 30 de julho de 1921.

“Didáctica práctica: la escuela día por día”. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*, Buenos Aires, 20 de Febrero de 1926.

“Didáctica práctica: la escuela día por día”. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 05 de Noviembre de 1921.

“Didáctica práctica: la escuela día por día”. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 20 de Febrero de 1921

“Didáctica práctica: la escuela día por día”. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 20 de Julio de 1921.

“Didáctica práctica: la escuela día por día”. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 20 de Febrero de 1921.

DEODATO, Pedro. “A Escola e a Família” [tese apresentada à Primeira Conferência Nacional de Educação, reunida em Curitiba, em dezembro 1927]. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano XI; n.º 11, jan. 1928, pp. 172-75.

- DEODATO DE MORAES. “Rumo Novo”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, ano IV, nos. 5 e 6, vol. X, maio-jun. 1925.
- “Educação do Homem e do Cidadão: principais serviços públicos da cidade”. *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, ano 7, n.º 8, setembro de 1923.
- “El Intendente Municipal”. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 06 de Abril de 1924.
- “El problema de la vivienda”. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 15 de marzo de 1920.
- “El problema del tráfico”. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 23 de Junio de 1927.
- “Em pleno dia: os ladrões em Copacabana”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 08 de maio de 1920.
- ESCOBAR, José. “O Aprendizado Ativo”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro; Ano II; n.º8; março de 1923.
- “Festas Escolares”. *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, no. 3, abril de 1924.
- “Formaturas”. *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, ano 7, no. 10, novembro de 1923.
- FROTA PESSOA, José Getúlio 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]. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano XII; n.º. 11, jan.1929, pp. 242-50.
- “História e Geografia – indicações para o 2º ano”. *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, ano 5, n.º. 3, abril de 1921.
- “La Obra”. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 20 de Febrero de 1921.
- “La Plaza Escolar”. *El Monitor de la Educación Cómun*. Buenos Aires, 31 de Marzo de 1924.
- “Los autos que matan”. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 01 de Octubre de 1923.
- “Los desfiles escolares”. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 05 de Noviembre de 1922.
- “Los peligros de la calle y el problema de la vivienda obrera”. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 19 de Octubre de 1923).
- “Los problemas del tráfico. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 30 de Abril de 1922.
- MARTINS, Amélia de Rezende. “Feminismo – formação moral do povo”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro; ano IV; n.º 5 e 6; vol. X; maio-jun. 1925.

NAVARRO, Saul. "O Paraíso Carioca". In: *Revista da Semana*, Rio de Janeiro, Ano XXIX, n.º 04, 14 de janeiro de 1928.

NEVES, Maria do Carmo Vidigal Pereira das. "Valor moral da educação do povo pelo trabalho social da escola". In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro; Ano XII; n.º 6; ago. 1928.

"Notas e Notícias". *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 03 de fevereiro de 1921.

"Notas e Notícias", *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 13 de outubro de 1920.

OCTAVIO FILHO, R. "Bibliotecas infantis". In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano X; n.º 8, out. 1926, p.163.

"O Majestoso Parque de Diversões: reduto incomparável da alegria e da graça carioca". *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, ano 7, n.º 3, abril de 1923.

"O mal do século". *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 05 out. 1927.

"O Morro do Castelo. O seu arrasamento e um discurso de protesto". *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 06 de setembro de 1920.

"O Parque das Diversões". *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, ano 7, n.º 1, fevereiro de 1923.

"O Rio dominado pela maior das greves: nada de estado de sítio". *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 25 de março de 1920.

"O Rio, jardim da infância delinqüente! Centenas de meninos entregues à mendicância e ao crime". *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 12 de julho de 1920.

"O Tráfego". *Revista da Semana*. Rio de Janeiro, Ano XXVIII, n.º 22, 21 de maio de 1927.

PADILHA, Celina. "História e Geografia = História 2.º ano; 1ª parte [Recomendação] Palestra com os alunos acerca do nosso sistema atual de alimentação, vestuário, habitação, transporte, em comparação com o antigo". In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano X; n.º1, mar. 1926, pp. 18-19.

\_\_\_\_\_. "História: o Rio antigo e o Rio moderno; tamanho da cidade". In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano X; n.º2, abr. 1926, pp. 47-48.

\_\_\_\_\_. " História (2o. ano): notícia da fundação da cidade do Rio de Janeiro e história do Morro do Castelo". In: *A Escola Primária*, Ano X, no. 12, fev. 1927.

PADILHA, J. R. "Carta Aberta". In: *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 20 de Septiembre de 1924.

PEIXOTO, Afrânio. "Reforma Constitucional e a Educação" [discurso, publicado originalmente no "O Jornal" de 11 ago. 1925]. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano IV, n.º 9, vol. XI, set. 1925.

PICAREL, F. Julio. “Técnica de Educação”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro. Ano IV, n.º 2, vol. VIII, fev. 1925.

PIMENTEL, Elpidio. “Suprimam as causas”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro. Ano I, n.º 3; out. 1922.

PIRES FERRAO. “Educar ou Instruir”. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano 8, no. 1, fevereiro de 1924.

“Prática da Escola Ativa: vantagem do ensino associado, orientado, disciplinado. A atividade do aluno”. *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano XII; n.º 8, out. 1928, pp. 189-90.

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

RABOZEIRA, Dejanira. “Língua Materna; Ditado: A má ovelha... (ditado sugestão para o 3.º ano primário)”. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano XI; n.º 2, abr. 1927, pp.45-46.

REIS, Othelo. “Educação do Homem e do Cidadão”. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro; Ano XII; n.º 6; agosto de 1928.

“Revista de revistas”. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, 31 de Agosto de 1920.

ROURE, A. de. “Educação da Vontade” [conferência proferida pelo Dr. A. de Roure no Rotary clube). In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano XIII; n.º 8, out. 1929, pp. 170-73.

[s. autor]. [s. título]. *El Monitor da Educación Común*. Buenos Aires, 30 de Abril de 1924.

[s. autor]. [s. título]. *El Monitor da Educación Común*. Buenos Aires, 31 de Diciembre de 1920.

[s. autor]. [s. título]. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 02 de janeiro de 1920.

[s. autor]. [s. título]. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 16 de outubro de 1920.

[s. autor]. [s. título]. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 17 de outubro de 1920.

[s. autor]. [s. título]. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 08 de setembro de 1920.

[s. autor]. [s. título]. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 1925.

[s. autor]. [s. título]. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1925.

[s. autor]. [s. título]. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 1927.

[s. autor]. [s. título]. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 1927.

[s. autor]. [s. título]. *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 05 de Noviembre de 1923.

[s. autor]. [s. título]. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 24 de Diciembre de 1922.

SANTOS, Maria Amélia Daltro. “A educação do sentimento patriótico na escola; necessidade de fazê-lo compatível com o princípio da solidariedade humana. [tese apresentada ao 5.º Congresso Americano da Criança, realizado em dezembro de 1927 em Havana]. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano XII; n.º 4, jun.1928, pp. 74-77.

SEIDL, Raymundo P. “Pequena contribuição para um grande problema”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano IV, ns.º 7 e 8, vol. X, jul. - ago. 1925, pp. 752-57.

SERRANO, Jonathas. “O Problema Nacional”. In: *A Educação*. Rio de Janeiro, Ano IV, ns.º 5 e 6, vol. X, maio - jun. 1925.

SILVA, Jardelina Rodrigues da. “O Ensino à Classe Elementar”. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro; ano 5; n.º 9, outubro de 1921.

SOARES FILHO, Estephania Mallet. “História: o carnaval antigo”. In: *A Escola Primária*. Rio de Janeiro, Ano X; ns.º 4 e 5, jun. - jul. 1926, pp. 97-98.

“Soliloquos del escolar”. “El Monitor de la Educación Cómun. Buenos Aires, 31 de Enero de 1922.

“Timoneiro que manobra mal: nas mãos da polícia”. *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1920;

“Violenta colisión de automóviles”. *La Vanguardia*. Buenos Aires, 5 de Enero de 1925.

VITAL. “La higiene y la escuela”. In: *La Obra: revista de educación, ciencias y letras*. Buenos Aires, 20 de Febrero de 1922.

ZWANCK. “La visitadora de higiene en la escuela”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, 30 de Noviembre de 1921.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2003.

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. “Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar”. In: *Pro-Posições*. São Paulo: Editora da Unicamp, v. 16, n.º1 (46), jan.-abr. 2005, pp. 145-64.

ABREU, Maurício de Almeida. “Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio de Janeiro”. In: *Espaço & Debate*. São Paulo: Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, 1981(37), pp. 34-46.

\_\_\_\_\_. “Da habitação ao hábitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 161-77.

AGACHE, Alfred Hubert Donat. *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, Francesa de). Paris: Foyer Brésilien, 1930.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1973.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori & ARANTES, Paulo Eduardo. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. *Religião e Modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996.

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

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1981.

ASCOLANI, Adrián. “La historia de la educación argentina y la formación docente: ediciones y demanda institucional”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*(1), jan. - jun. 2001, pp. 187-209.

ATHAYDE, Raymundo A. de. *Pereira Passos: o reformador do Rio de Janeiro - biografia e história*. Rio de Janeiro: A Noite, [s.d.].

AUGUSTO, Paulo Roberto Peloso. *Os Tangos Brasileiros Rio de Janeiro: 1870/1920*. Tese (Doutorado), FFLCH-USP, São Paulo, 1996.

AURÉLIO – Novo Dicionário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.].

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

AZEVEDO, André Nunes de. “A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 35-63.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ Comissão Censitária Nacional, 1943.

\_\_\_\_\_. “Programa para as Escolas Primárias: Instruções”. In: *Programmas para os Jardins de Infância e para as Escola Primárias*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929, pp. 31-54.

\_\_\_\_\_. *Novos Caminhos e Novos Fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARROS, Armando Martins de. “Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo”. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 2005, pp. 191-98.

BARROS VIDA & COSTA, Licurgo. *História e Evolução da Imprensa Brasileira*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Imprensa, 1940.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Organizado por Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução”. In:\_\_\_\_\_. (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 11-45.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.

BLÁZQUEZ, Gustavo. “Exercícios de Apresentação: antropologia social, rituais e representações”. In: CARDODO, Ciro Flamarion & MALERBA, Jurandir (orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000, pp. 169-98.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos, um Haussman Tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Divisão de Editoração, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BIROLI, Flávia. “História, discurso e poder em Michel Foucault”. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BONATO, Nilda Marinho da Costa. *A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Tese (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2003.

BOURDIEU, Pierre. “Sobre o poder simbólico”. In: \_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, pp. 07-16

\_\_\_\_\_. “A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico”. In: \_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, pp. 209-54.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, jul, 2001, p.153-165.

BRETAS, Marcos Luiz. *Ordem na Cidade: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro, 1907-1930*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

\_\_\_\_\_. *A Guerra das Ruas: povo e polícia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997b.

BRITES, Olga. “Crianças de revistas (1930/1950)”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP; jan.- jun. 2000, pp. 161-176.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

\_\_\_\_\_. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. *O que é História Cultural?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

CAMARA, Sônia *Sob a Guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. “Por uma Cruzada Regeneradora. A cidade do Rio de Janeiro como canteiro de ações tutelares e educativas da infância menorizada na década de 1920”. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008, pp. 145-73.

\_\_\_\_\_. *Reinventando a Escola: O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Dissertação (Mestrado). UFF, Niterói, 1997.

CAMPOS, Cristina de. *São Paulo pela Lente da Higiene: as propostas de Geraldo Horácio de Paula Souza para a cidade (1925-1945)*. São Carlos: RiMa, 2002.

CAMPOS, Fernando Ferreira. *Um fotógrafo, uma cidade: Augusto Malta*. Rio de Janeiro: Maison Graphique, 1986.

CANCLINI, Nestor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. “Introdução: uma opinião sobre as representações sociais”. In: \_\_\_\_\_. & MALERBA, Jurandir (orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000, pp. 9-39.



CARLI, Sandra. “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”. En: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina III*. Buenos Aires: Galerna, 1992, pp. 99-160.

CARLOS, Ana Fani Alessandra. “A Rua: a espacialidade, o cotidiano e o poder”. In: *IX Encontro Nacional de Geógrafos*; mesa redonda. Espacialidade, cotidiano e poder - Presidente Prudente, jul. 1992 (mimeo.).

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *Introdução à administração escolar*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

\_\_\_\_\_. *O Ensino na Capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do *Jornal do Comércio*, 1926.

\_\_\_\_\_. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1942.

\_\_\_\_\_. *Tendências e diretrizes da escola secundária*. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1936.

\_\_\_\_\_. *El sentido de la evolución cultural del Brasil*. [traducción de Alarcón Fernández] Buenos Aires: Editorial Americalle, 1945.

CARRETERO, Andrés. *Chicos de la calle*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Lia de Aquino. *Contribuição ao Estudo das Habitações Populares: Rio de Janeiro, 1886-1906*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1986.

CARVALHO, Marília Pinto de & VIDAL, Diana Gonçalves. “Mulheres e Magistério Primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos”. In: HISLDORF, Maria Lúcia Spedo & VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “A configuração da historiografia educacional brasileira”. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto / Bragança Paulista: EDUSF, 1997, pp. 329-353

\_\_\_\_\_. “Reformas da Instrução Pública”. In: LOPES, Eliane M. T. & FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 225-51.

\_\_\_\_\_. “Revisitando a Historiografia Educacional Brasileira”. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, pp. 375-99.

\_\_\_\_\_. *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, 1998.

\_\_\_\_\_. “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, pp. 269-87,

\_\_\_\_\_. “O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira”. In: *Cadernos de pesquisa*, n.º 71, pp. 29-35, nov. 1989.

CAULFIELD, Sueann. *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP / Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2000.

CHALHOUB, Sidney. “Zadig e a História”. In: *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp. 13-28.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. “‘Fazer’ ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n.º 02, jul.- dez. 2000, pp. 157-168.

\_\_\_\_\_. “Escola, culturas e saberes”. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

\_\_\_\_\_. *A beira da falésia: A história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. “O mundo como representação”. In: *Estudos Avançados*, n.º 05, vol. 11, jan. – abr., 1991, pp. 173-91.

\_\_\_\_\_. *Foucault e os Historiadores, os Historiadores e Foucault: arqueologia dos discursos e genealogia das práticas em torno da Revolução*; pp. 1-18. [texto apresentado em outubro de 1995, por ocasião dos 10 anos da morte de Foucault, no colóquio *L’histoire au risque de Foucault – Centre Georges Pompidou*]; tradução de Daisy Elídio e revisão de José Gonçalves Gondra [mimeo].

\_\_\_\_\_. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: EUB, 1994.

\_\_\_\_\_. *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial, 1996.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria & Educação*. São Paulo; vol. 1, n.º 2, 1990, pp. 177-229.

\_\_\_\_\_. & COMPÈRE, Marie-Madeleine. “As humanidades no ensino”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo; vol. 25, n.º 2, 1999, pp. 149-70.

COGGIOLA, Osvaldo. “Buenos Aires, Cidade, Política, Cultura”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH; vol.17, no.34, 1997, pp.101-118.

CORRÊA, Roberto Lobato & ROSENDAHL, Zeny (orgs.). *Cultura, Espaço e o urbano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006.

COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Comércio, 1933.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DE CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Cultura no Plural*. São Paulo: Primus Editora, 1993.

DELEUZE, Giles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELGADO DE CARVALHO, *História da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, 1994.

DOSSE, François. *A História à prova do tempo: da História em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *A História*. São Paulo: EDUSC, 2003.

DUSSEL, Inés & CARUSO, Marcelo. *A Invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLANO, Augustín. “A Arquitetura como programa Espaço-escola e currículo”. In: VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 19-57.

ESTEVES, Martha de Abreu. *Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FARGE, Arlette. *La Atracción del Archivo*. Valência: Edicions Alfons el Magnánim, 1991.

\_\_\_\_\_. *Lugares para a História*. Lisboa: Editorial Teorema, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “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, 2000a, pp. 135-50.

\_\_\_\_\_. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000b.

\_\_\_\_\_. “Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios”. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 193-211.

\_\_\_\_\_. “Cultura escolar e cultura urbana: perspectiva de pesquisa em História da Educação”. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005a.

\_\_\_\_\_. (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

\_\_\_\_\_. “O espaço escolar como objeto da História da Educação: algumas reflexões”. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n.º 1, jan.-jun. 1998, pp. 141-59.

FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)*. São Paulo: Difel, 1976.

\_\_\_\_\_. & DEVOTO, Fernando J. *Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada (1850-2002)*. São Paulo: Editora 34, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil* [2ª ed. aum.]. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002.

FENERICK, José Adriano. *O Anarquismo Literário: uma utopia na contramão da modernização do Rio de Janeiro, 1900-1920*. Dissertação (Mestrado), FFLCH-USP, São Paulo, 1997.

FERNÁNDEZ, Gabriela Rodríguez. “A cidade como foco da imaginação distópica: literatura, espaço e controle”. In: CORRÊA, Roberto Lobato & ROSENDAHL, Zeny (orgs.). *Cultura, Espaço e o urbano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006, pp. 97-140.

FERREIRA, Maria Nazareth. *A imprensa Operária no Brasil (1880-1920)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

FONSECA, Leticia Pedruce. *A Construção visual do Jornal do Brasil na primeira metade do século XX*. Dissertação (Mestrado), PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2008.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

\_\_\_\_\_. “Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar”. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. “A governamentalidade”. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, pp. 277-93.

\_\_\_\_\_. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996a.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche, Freud e Marx: theatrum phisosophicum*. Porto: Gráfica Firmeza, 1975.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. “O que são as Luzes”. In: MOTTA, Manoel (org.). *Foucault: dittos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, 2000a, pp. 335-51.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos II* (Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.

\_\_\_\_\_. “Nietzsche, a Genealogia e a História”. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a, pp. 15-37.

\_\_\_\_\_. “Poder-Corpo”. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b, pp. 145-53.

\_\_\_\_\_. *O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Pensamento do Exterior*. São Paulo: Editora Princípio, 1990.

\_\_\_\_\_. “Sobre as maneiras de Escrever a História”. In: MOTTA, Manoel. *Foucault: Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, 2000c, pp. 62-77.

\_\_\_\_\_. “Retornar à História”. In: MOTTA, Manoel. *Foucault: Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, 2000d, pp. 282-95.

\_\_\_\_\_. *Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FREIRE, Américo. “A fabricação do prefeito da capital: estudo sobre a construção da imagem pública de Pereira Passos”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 113-24.

FREITAS, Ricardo Ferreira & NACIF, Rafael (orgs). *Destinos da Cidade: comunicação, arte e cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005

FUTATA, Marli Delmônico de Araújo. *Imprensa e Educação: Pierre Plancher e a ação político-educativa do Jornal do Commercio no final do Primeiro Reinado*. Dissertação (Mestrado), UEM, Maringá, 2008.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a, pp. 143-79.

\_\_\_\_\_. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Micro-História e outros Ensaios*. Lisboa: Difel, 1989b.

\_\_\_\_\_. *Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Angela Maria de Castro. *Essa gente do Rio...: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

GOMES, Itania . *O Conceito de Recepção e a Abordagem do Processo Comunicativo*. In: *Textos de Cultura e Comunicação*. Salvador, dez. 1996, nº36.

GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. & KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

\_\_\_\_\_. “Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem”. In: *Caderno Cedes: Educação pela higiene: histórias de muitas cruzadas*. São Paulo, v. 23, n.º 59, 2003, pp. 25-38..

\_\_\_\_\_. “Paul-Michel Foucault: uma caixa de ferramentas para a História da Educação?”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 285-309.

\_\_\_\_\_. “Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da Medicina. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, pp. 35-71.

\_\_\_\_\_. “Medicina Higiene e Educação Escolar”. In: LOPES, Eliane M. T. & FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 519-50.

\_\_\_\_\_. “Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre *O Atheneu*”. In: SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano & VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *A memória e a sobre: a escola brasileira entre o Império e República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GORELIK, Adrián. *La Grilla y el Parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. *Proteção e Obediência: criadas e seus patrões no Rio de Janeiro 1860-1910*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

GURAN, Milton. “Fotografar para descobrir, fotografar para contar”. In: *Cadernos de Antropologia e Imagem.*; n.º1. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1995, pp. 155-65.

GVIRTZ, Silvina (org.). *Textos para Repensar el Día a Día Escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, 1996.

\_\_\_\_\_. & AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Imágenes de nuestra escuela. Argentina, 1900-1960*. Buenos Aires: Santillana, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Editora da UFMG: Brasília, Representação da Unesco no Brasil, 2003.

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, 1994.

\_\_\_\_\_. (org.). *Missionários do Progresso: Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1996.

\_\_\_\_\_. & LERNER, Kátia. *Lance de Sorte: o Futebol e o Jogo do Bicho na Belle Époque Carioca*. Rio de Janeiro: Diadorim Ed., 1993.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. “Cultura Escolar e Cultura Oral em São Paulo (1820-1860)”. In: \_\_\_\_\_. & VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLLANDA, Ricardo de. “Augusto Malta, a versão mecânica do flâneur”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 139-47.

HUNT, Lynn (org.). *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo, Ática, 1997.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*(1), jan. - jun. 2001, pp. 9-44.

KESSEL, Carlos. *A vitrine e o espelho: o Rio de Janeiro de Carlos Sampaio*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KURZ, Robert. “Sinal verde para o caos da crise: ascensão e limites do capitalismo automobilístico”. In: KURZ, Robert (org.). *Os últimos combates*. Petrópolis: Vozes, 1997. pp. 345-75.

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Espasa/Calpe/Ariel, 1996.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. Enciclopédia Einaudi, vol. 1, *Memória – História*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, pp. 95-106.

LEÃO, Anis José. *Limites da Liberdade de Imprensa: estudos sociais e político*. Revista Brasileira de Estudos Políticos. 1961.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LENZI, Maria Isabel Ribeiro. “Francisco Pereira Passos: possibilidade de um outro olhar”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 107-12.

LEVI, Giovanni. “Sobre a Micro-História”. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LIERNUR, Jorge. F. & SILVESTRI, Graciela. *El Umbral de la Metrópolis: transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires (1870-1930)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1993.

LIONETTI, Lucía. *La Misión Política de La Escuela Pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

\_\_\_\_\_. “La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en argentina a fines del siglo XIX”. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; año/vol. 10. México: oct.-diciem. 2005, pp. 1225-1255.

LISPECTOR, Clarice. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

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

\_\_\_\_\_. “Correspondência do comerciante português Antonio Dias Leite, residente no Rio no período de Pereira Passos (1903-1906)”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 101-06.

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACHADO, Humberto Fernandes. “Progresso, civilização e o ordenamento do espaço urbano”. In: *Cidades Brasileiras: práticas urbanas e dimensão cultural*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1998.

MACHADO DE ASSIS. *Obra Completa*; 3 vols. [org. Afrânio Coutinho]. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

MAGALHÃES, Justino. “Alfabetização e História: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 119-42.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MATTA, Carmen da. “Rio de Janeiro, solo configurador da literatura nacional”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 199-211.



MAUAD, Ana Maria. “Janelas que se abrem para o mundo: fotografia de imprensa e distinção social no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX”. In: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*; vol. 10, n.º. 2; julio-diciembre 1999. ([http://www1.tau.ac.il/eial.old/X\\_2/mauad.html](http://www1.tau.ac.il/eial.old/X_2/mauad.html). Acesso em: 09 de novembro de 2008).

MELLA, José Luiz Villar. “Temporalidade e identidade: o jogo do bicho no Rio de Pereira Passos. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 89-99.

MENDONÇA, Sandra Cabral. *Carneiro Leão: sonho e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926)*. Dissertação (Mestrado), PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *Os estrangeiros e o comércio do prazer nas ruas do Rio (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional/Órgão do Ministério da Justiça, 1992.

MENEZES, Wagner Chagas de. “O punga saiu do entulho: o pequeno comércio do Rio de Janeiro às vésperas da reforma Pereira Passos”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 65-87.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

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

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

MOTTA, Marly Silva da & SANTOS, Angela Moulin Simões Penalva. “O ‘bota-abaixo’ revisitado: o executivo municipal e as reformas urbanas no Rio de Janeiro (1903-2003). In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 11-33.

MOUTINHO, Maria Rita. *A moda no século XX*, Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2000.

MUNAKATA, Kazumi & WARDE, Mirian Jorge & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Três projetos em torno de escola, cultura e cultura escolar”. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n.º 34, dez. 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária Ltda, 1974.

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. In: *Projeto História - PUC-SP*, São Paulo, 1997(14), pp. 7-28.

NUNES, Clarice. “(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, 2000a, pp. 371-98.

\_\_\_\_\_. “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., 1996, pp. 155-224.

\_\_\_\_\_. & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Historiografia da Educação e Fontes”. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005[1993], pp.17-62.

\_\_\_\_\_. “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, 1994, pp. 180-201.

\_\_\_\_\_. “A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira”. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 93, maio 1995, pp. 51-59.

\_\_\_\_\_. “Historiografia comparada da escola nova: algumas questões”. In: *Revista da Faculdade de Educação*, v.24; nº1; jan.-jun. 1998, pp. 105-25.

O'BRIEN, Patrícia. “A História da Cultura de Michel Foucault”. In: HUNT, Lynn (org.). *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, pp. 33-62.

OLARÓN, Cecilia. “Imágenes de unos rituales escolares”. En: GVIRTZ, Silvina (org.). *Textos para Repensar el Día a Día Escolar*. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2005, pp. 79-102.

OLIVEIRA, Beatriz Santos de. *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)*. Dissertação (Mestrado), FAU-USP, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, C. Lucia Montechi Valladares de. “Os primeiros tempos da psicanálise no Brasil e as teses pansexualistas na educação”. In: *Ágora* v. V, n. 1 jan/jun 2002, pp. 133-154.

OLIVEIRA, Elizabeth Lira de. *Política de Urbanização da Cidade do Rio de Janeiro: 1926/1930*. Rio de Janeiro, 1981.

ORLANDI, Eni P. “O inteligível, o Interpretável e o Compreensível”. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. Ática: 1988.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. “Currículo y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En: GVIRTZ, Silvina (org.). *Textos para Repensar el Día a Día Escolar*.

*Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela.* Buenos Aires: Santillana, 2005, pp. 213-42.

PARENTE, José Inácio e MONTE-MÓR, Patrícia (Orgs.). *Rio de Janeiro: Retratos de Cidade.* Rio de Janeiro: Interior Produções, 1994.

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

\_\_\_\_\_. *Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920: tensões, cisuras e conflitos em torno da educação popular.* Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2001.

PECHMAN, Robert Moses. “De civilidades e incivilidades”. In: *Revista Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 125-37.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. “Sobre confetes, chuteiras e cadáveres: a massificação cultural no Rio de Janeiro de Lima Barreto”. In: *Projeto História - PUC-SP*, São Paulo, 1997(14), pp. 231-41.

\_\_\_\_\_. *As barricadas da saúde: vacina e protesto popular no Rio de Janeiro da Primeira República.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

PESSOA, Fernando. *Mensagem. À memória do Presidente-Rei Sidónio Pais. Quinto Império. Cancioneiro;* anotações de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

PILETTI, Nelson. *A Reforma de Fernando de Azevedo - Distrito Federal, 1927-1930.* Estudos e Documentos. Vol.20. São Paulo: FEUSP, 1982.

PINHEIRO, Manoel Carlos & FIALHO JÚNIOR, Renato da Cunha. “Pereira Passos, Vida e Obra”. In: *Rio Estudos* (Coleção Estudos da Cidade). Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro / Secretaria Municipal de Urbanismo / Instituto Pereira Passos, ago. 2006, pp. 1-14.

PORTOCARRERO, Vera. “Reabilitação da concepção de Filosofia como ascese no pensamento tardio de Foucault”. In: KOHAN, Walter Omar & GONDRA, José Gonçalves. *Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 191-204.

POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. “Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal”. In: KOHAN, Walter Omar & GONDRA, José Gonçalves (orgs.). *Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 129-50.

PUIGGRÓS, Adriana. “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”. En: \_\_\_\_\_. (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina III.* Buenos Aires: Galerna, 1992, pp. 15-97.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar - Brasil 1890 - 1930.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. “Libertar a História”. In: \_\_\_\_\_. & ORLANDI, Luiz B. Lacerda & VEIGANETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 255-73.

RAMOS, Ana Flávia Cernic. *Política e Humor nos últimos anos da Monarquia: a série “Balas de Estalo” (1883-1884)*. Dissertação (Mestrado), UNICAMP, Campinas, 2005.

REIS, José de Oliveira. *O Rio de Janeiro e os seus Prefeitos: Evolução Urbanística*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Planejamento, 1977.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Las construcciones francesas del pasado. La escuela francesa y la historiografía del pasado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica S. A., 2001.

\_\_\_\_\_. *Máquinas, Estratégias, Condutas: o regime de apropriação dos historiadores*; pp. 1-15. [texto apresentado em outubro de 1995, por ocasião dos 10 anos da morte de Foucault, no colóquio *L’histoire au risque de Foucault – Centre Georges Pompidou*]; tradução de Daisy Elídio e revisão de José Gonçalves Gondra [mimeo].

REVEL, Judith. “Nas Origens do Biopolítico: de *Vigiar e Punir* ao pensamento da atualidade”. In: KOHAN, Walter Omar & GONDRA, José Gonçalves. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 51-62.

REZZANO, Clotilde Guillén de. *La Nueva Educación y la Escuela Activa*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Conym, 1928.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas: Mercado de Letras / São Paulo: FAPESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Imagens do Analfabetismo: a Educação na Perspectiva do Olhar Médico no Brasil dos anos 20*. Dissertação (Mestrado), UNICAMP, Campinas, 1995.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ROCHA, Oswaldo Porto. *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.

ROCKWELL, Elsie. “Metáforas para encontrar historias inesperadas”. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo & TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007, pp. 15-33.

RODRIGUES, Adriano Duarte. *As dimensões da pragmática na comunicação*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

RODRIGUES, Antônio Edmilson Martins. *João do Rio: a cidade e o poeta - olhar flâneur na belle époque tropical*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

RODRIGUES, João Carlos. *Histórias da Gente Alegre: contos, crônicas e reportagens da belle époque carioca*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

RODRIGUES, Rosane Nunes. *Representações de Feminino e Educação Profissional Doméstica (Rio de Janeiro - 1920 e 1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2002.

ROMERO, José Luis. *América Latina: as cidades e as idéias*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

SANGLARD, Gisele. *Entre os salões e o laboratório: Guilherme Guinle, a saúde e a ciência no Rio de Janeiro, 1920-1940*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

SARLO, Beatriz. *La máquina Cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Seix Barral 2007.

\_\_\_\_\_. *Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

\_\_\_\_\_. “História da escola pública no Brasil: questões para a pesquisa”. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados. 2005, pp. 01-30.

SCHELBAUER, Anaete Regina. *A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2003.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. “Marxismo e Historiografia no Reino de Vitória: as contribuições de Edward Palmer Thompson”. In: *Verinotio*, v. 6, 2007, pp. 4-18.

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

\_\_\_\_\_. *Prelúdio da Metrópole: arquitetura e urbanismo em São Paulo na passagem do século XIX ao XX*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

SENRA, Nelson de Castro, “Informação estatística: forma de saber, fonte de poder”. In: \_\_\_\_\_. *História das Estatísticas Brasileiras*. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006, pp. 30-45.

SEVCENKO, Nicolau. “O Prelúdio Republicano, Astúcias da Ordem e Ilusões do Progresso”. In: \_\_\_\_\_. (org.). *História da Vida Privada no Brasil III*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

\_\_\_\_\_. *O Orfeu Extático da Metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *A simbologia do automóvel na transformação urbana paulista*, no XIV Encontro Regional de História (ANPUH), 08-11 set./1998 (mesa redonda).

SILVA, Eduardo. *As queixas do povo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “A História como ‘a representação do passado’: a nova abordagem da historiografia francesa”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & MALERBA, Jurandir (orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000, pp. 81-99.

SILVA, João Luiz Maximo da. “Transformações no espaço doméstico – o fogão a gás e a cozinha paulistana, 1870-1930”. In: *Anais do Museu Paulista*; vol. 15; n.º. 2; jul.-dez. 2007. ([http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142007000200018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142007000200018&script=sci_arttext). Acesso em 09 de novembro de 2008).

SILVA, José Cláudio Sooma. “A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: tempos de educação nos anos 1920”. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008, pp. 111-43.

\_\_\_\_\_. & VIDAL, Diana Gonçalves. “O ensino da leitura na Reforma Fernando de Azevedo e a cidade do Rio de Janeiro de finais da década de 1920: tempos do moderno”. In: PÔRTO JR., Gilson (org.). *Raízes da Modernidade: o pensamento de Fernando de Azevedo*. Brasília: Ativa Editora, 2004, pp. 87-103.

\_\_\_\_\_. “Foucault e as Relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica”. In: *Revista Aulas*. São Paulo: UNICAMP, 2007, pp. 1-28.

\_\_\_\_\_. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro: 1927-1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2004.

SILVA, Katiene Nogueira da. “*Criança Calçada, Criança Sadia!*”: sobre os uniformes escolares na escola pública paulista entre os anos de 1950 a 1970. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2006.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. *O lazer, a contraface do poder: as linguagens do poder na cidade do Rio de Janeiro na primeira República*. Tese (Doutorado), FFLCH-USP, São Paulo, 1995.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *Semear Horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

SOLIMANO, Aníbal S. *Páginas Didáticas: una que termina y otra que comienza*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de La Penitenciaría Nacional, 1921.

SOLSONA, Justo & HUNTER, Carlos. *La Avenida de Mayo: un proyecto inconcluso*. Buenos Aires: FADU/UBA, 1990.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano & VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *A memória e a sobre: a escola brasileira entre o Império e República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

\_\_\_\_\_. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. “Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). In: *Educação e Pesquisa: revista da faculdade de educação da USP*. São Paulo: FEUSP; jul. / dez. 1999, pp. 127-43.

STUCKENBRUCK, Denise Cabral. *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.

SÛSSEKIND, Flora. *As Revistas de Ano e a Invenção do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

THACKER, Andrew. “Foucault and the Writing of History”. In: \_\_\_\_\_. & LLOYD, Moya (orgs.). *The impact of Michel Foucault or the social sciences and humanities*. Macmillan Press LTD, 1997, pp. 29-53.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura*. Dissertação (Mestrado), PUC-SP, São Paulo, 1995.

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

TURAZZI, Maria Inez. “Fontes para a história do Rio de Janeiro. O uso social de um arquivo particular: o Arquivo Pereira Passos”. In: *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, n.º 10, maio-ago. 2003, pp. 149-59.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura Escolar, Cultivo de Corpos: educação física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. & GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Histórias da Educação: histórias de escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

VALDEMARIM, Vera Teresa. “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, 1998, pp. 63-106.

\_\_\_\_\_. “Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos”. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 301-21.

VALENÇA, Rachel Teixeira. *Carnaval: para tudo se acabar na quarta-feira*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Prefeitura, 1996.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA. “A maquinaria escolar”. In: *Teoria & Educação*. São Paulo, 1992(6), pp. 68-96.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e Educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

\_\_\_\_\_. & PINTASSILGO, Joaquim. *Pesquisas em História da Educação no Brasil e em Portugal: caminhos da polifonia*. Belo Horizonte/Lisboa, 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, 2000, pp. 399-422.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Na Oficina de Foucault”. In: KOHAN, Walter Omar & GONDRA, José Gonçalves. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 79-91.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

VELLOSO, Monica Pimenta. *Modernismo no Rio de Janeiro: turunas e quixotes*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. “A ‘cidade-voyer: o Rio de Janeiro visto pelos paulistas”. In: *Revista do Rio de Janeiro*. n.º 08, set.- dez. 2002, pp. 83-99.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História: Foucault Revoluciona a História*. Brasília: Ed. da UNB, 1982.

VIANNA, Adriana de Resende Barreto. *O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999

VIDAL, Diana Gonçalves. \_\_\_\_\_. “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer História das Práticas”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a, pp. 257-84.

\_\_\_\_\_. & SILVA, José Cláudio Sooma & VICENTINI, Paula Perin & SILVA, Katiene Nogueira da. “História da Educação no Estado de São Paulo: a configuração do campo e a produção atual (1943-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b, pp. 157-219.

\_\_\_\_\_. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005c.

\_\_\_\_\_. *O Exercício Disciplinado do Olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.) CD-ROM: Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal (RJ) 1927-1930. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/FAPESP, 2000.



\_\_\_\_\_. & PAULILO, André Luiz. “Projetos e Estratégias de Implementação da Escola Nova na Capital do Brasil (1922-1935)”. In: MAGALDI, Ana Maria & ALVES, Cláudia & GONDRA, José Gonçalves (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 375-98.

\_\_\_\_\_. “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, 2000, pp. 497-517.

\_\_\_\_\_. & GVIRTZ, Silvina. “La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-0930”. En: *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, v. 2. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, 1998-1999, pp. 137-61.

\_\_\_\_\_. & RODRIGUES, Rosane Nunes. “A casa, a escola ou o trabalho: o Manifesto e a profissionalização feminina no Rio de Janeiro (1920-30)”. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 89-112.

\_\_\_\_\_. “A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *Educação, Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, pp.73-89.

\_\_\_\_\_. “Cinema, laboratórios, ciência físicas e Escola nova”. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 89, p. 24-8, maio 1994.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”. In: *Revista Brasileira de Educação* (n.º 0): 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. “El Espacio y el Tiempo Escolares como objeto histórico”. In: *Contemporaneidade e Educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC (7), pp. 93-110.

\_\_\_\_\_. & ESCOLANO, Agustín. *Curriculo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VINCENT, Guy & LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, jun., 2001, pp. 7-48.

WARDE, Miriam & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil”. In: *Contemporaneidade e Educação*. Ano V, n.º 7, 2000, pp. 9-33.

WIRTH, Louis. “O urbanismo como modo de vida”. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, pp. 90-113.

ZENTGRAF, Maria Christina Santos Rocha. *Projetos pedagógicos na Primeira República brasileira: a contribuição de Antônio Carneiro Leão*. Tese (Doutorado), UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.