

Projetos Urbanos e Projetos Escolares

aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX¹

Cynthia Greive Veiga²

Resumo

Neste artigo me proponho a analisar as aproximações conceituais e práticas presentes nos projetos urbanos e escolares através do estudo do processo de construção da cidade de Belo Horizonte (1894-1897).

No cenário da cidade desenvolvem-se formas conflituosas de representações de educação a serem impressas nas práticas urbanas com o propósito de produzir o cidadão moderno e civilizado.

Palavras-chaves

Cidade, urbanidade, escola, escolarização, cidadania.

Abstract

In this article I have the intention to analyze the conceptual and practical approaches present in the urban and school projects through the study of the construction project of Belo Horizonte city (1894-1897).

In the setting of the city, conflicting shapes of education representation were developed to be used in the urban practices with an eye to the production of a modern and civilized citizen.

Key-words

City, urbanity, school, education, citizenship

¹ Este texto é parte de algumas questões desenvolvidas em minha tese de doutoramento defendida junto ao Departamento de História da UNICAMP, em agosto de 1994, cujo título é "Cidadania e Educação na trama da cidade: A construção de Belo Horizonte em fins do século XIX". (VEIGA, 1994).

² Professora da FAE-UFMG

Introdução

A construção planejada da cidade de Belo Horizonte (1894-1897), como sede da capital de Minas Gerais, insere-se no contexto nacional e mundial das novas experiências sociais e urbanas vivenciadas ao final do século XIX.² O projeto arquitetônico e a planta da cidade estiveram carregados de pressupostos que incluíam não somente a projeção do espaço físico, mas também a projeção de seus habitantes nas formas de se fixarem material e culturalmente na nova cidade.

Este artigo, em específico, propõe analisar a dimensão conflituosa nas quais estabeleceram as representações de educação, impressas nas práticas urbanas, no propósito de produzir o cidadão moderno e civilizado. Tendo sido Belo Horizonte construída no sítio onde localizava-se um pequeno arraial, o antigo Curral Del Rey, percebe-se que a transformação deste em cidade-capital se revela na produção dos significados dos novos tempos. Onde edifica-se a cidade, estabelecem-se novas relações de propriedade, novos parâmetros culturais e produzem-se também outras relações sociais.

O processo de construção da cidade de Belo Horizonte fornece-nos ricos indicadores para o entendimento das tensões existentes entre as utopias transformadoras e as práticas materializadas de sua efetivação. A conversão do pequeno arraial em um pólo moderno, cenário para novas relações econômicas, tem na história um sentido político-social significativo.

Destaca-se que a efetivação desse empreendimento vincula-se à elaboração de uma nova concepção do social e do cultural que enfatiza a importância da ciência e do progresso, confrontada com o que passa a ser considerado práticas retrógradas e tradicionais de se pensar as relações dos indivíduos com a cidade.

A idéia de edificar, planejar, dar formas a espaços vazios constitui toda uma produção intelectual com proeminência no contexto do século XIX. Na intenção de edificar a capital em "terreno limpo", esboça-se a dimensão da "tábula rasa"³

— o arraial, sem os incômodos do passado, de população de mentes "tacanhas", de poucos proprietários e abundantes riquezas extrativas-se e constitui-se em alvo de engenheiros, políticos e negociantes.

Dessa forma, na futura capital eram amplas as formas interventoras. A localidade inspirou possibilidades de uma educação alargada em várias direções: na consolidação de novas relações proprietárias através da expropriação dos antigos proprietários, no processo crescente de especulação imobiliária, na instalação de novas relações de trabalho, através do controle dos trabalhadores construtores da cidade e na elaboração de uma nova função cultural da cidade e da escola. Diferentemente das formas anteriores de fixação dos sujeitos sociais no espaço físico, onde "a vida das pessoas é que desenhava a planta da cidade",⁴ é a cidade que os habitantes devem servir, mas servir como?

As aproximações cidade-educação

Civilidade, racionalidade, materialidade, progresso, liberdade, individualidade são, entre outros substantivos, aqueles que definiram o início de um novo século, mas que, entretanto, apresentaram contrapartidas: miséria, epidemias, repressão, medo, lutas sociais, direitos, deveres. Nas diferentes qualificações para o século XIX, pode-se destacar a trama de fios múltiplos que constituíram as diferenciadas representações em torno da educação e formação humana. Enfatiza-se, principalmente, o esforço em institucionalizar as experiências públicas naquilo que foi notório para a mentalidade da época: combinar o progresso material com o progresso das mentes.

Nesse contexto produzem-se as aproximações entre as práticas urbanas e as práticas escolares numa dupla direção: as representações de educação presentes tanto nas práticas urbanas como também nas escolares, com os propósitos de constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas da civilidade. Permeadas pelos conflitos entre as

² A cidade de Belo Horizonte foi projetada pelo engenheiro Aarão Reis — formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em meados do século XIX. Ressalta-se que seu período de formação acadêmica está inserido no contexto de proliferação das ideias sanitaristas e das discussões em torno da necessidade de reformas urbanas, entendidas como necessárias para as reformas econômicas e sociais. Essas discussões estarão presentes, entre outras, nas reformas urbanas ocorridas ao final do século XIX e início do século XX como da cidade de Paris, empreendidas por HAUSSMAN, da cidade de Viena, através de Otho WAGNER e nas reformas de diversas cidades brasileiras empreendidas, por exemplo, por Saturnino de BRITO e Pereira PASSOS (VEIGA, 1994). Vários trabalhos abordam reformas urbanas no Brasil entre os quais destaque, ANDRADE (1992), CHALLOUB (1990), FRITTSCH E PECHMAN (1895), e para reformas na Europa PINKNEY (1972) e SCHORSKE (1988), entre outros.

³ RAMA (1984:24) apresenta essa discussão para as cidades latino-americanas acentuando que no contexto das conquistas encontrou-se um momento único: "(...) nas terras vírgens de um enorme continente, cujos valores próprios foram ignorados pela cegueira antropológica, aplicando-se o princípio *tábula rasa*".

utopias e as ações efetuadas, essa discussão expõe encontros e desencontros entre os valores que se impõem como hegemônicos e a pluralidade cultural dos diferentes sujeitos sociais.

Fundamentados na racionalidade moderna, a produção dos projetos urbanos e projetos escolarizadores do final do século passado guardam ainda uma outra estreiteza: são perpassados pelos desafios postos pelas diferentes vivências sociais e pela questão da negação/incorporação das experiências culturais na elaboração do perfil de uma população moderna e civilizada. Não obstante, a dimensão conflitiva desse processo ultrapassa a perspectiva bipolarizada entre sujeitos dominantes e sujeitos dominados como "locomotiva" do movimento histórico. Não negando a existência de dominações e seus sujeitos, há de se destacar práticas sociais e culturais que se conflitaram nas práticas de obediência e transgressão e que, no caso, dizem respeito à produção e constituição de novas formas de tratamento das questões de propriedade, do trabalho, das relações sociais e dos valores e sentimentos de pertença e exclusão social, enquanto problemas presentes na elaboração das concepções de educação e civilidade.

É nesse sentido que no tema — práticas urbanas e escolares no século XIX — se fazem presentes as diferentes representações em torno da função social da cidade e da escola. Remetem-se às necessidades concretas de rupturas com formas educativas (re)correntes e que se apresentaram limitadas para a implementação da modernidade social em questões relativas ao trato da individualidade, da privacidade, das políticas públicas e de novos manejos relacionados às técnicas e ciência em profusão.

Nesse aspecto, os pressupostos dos projetos urbanos e das reformas escolares combinam entre si no sentido de *reinventar* os sujeitos sociais. Na verdade, esse não é um assunto novo para os intelectuais que produziram o pensamento e a ação escolar no mundo ocidental, embora seja no século XIX que a questão da escola como local legítimo de transmissão do saber ganhe relevância notória.

Entretanto, desde o século XVI há uma ênfase na redefinição da função social da escola em sintonia com os "representantes da cidade", realçando uma preocupação em incorporar os elementos da ciência, na busca de uma intervenção inovadora nos negócios da cidade.⁵

Não obstante, as diferentes investidas urbanas, em seu sentido moderno de abrir espaços para a circulação de mercadorias e pessoas, para economia de tempo e valorização da propriedade, têm sua expansão a partir de meados do século XIX. Neste momento é que constituiu-se o esboço do urbanismo como ciência⁶ e reconstituiu-se a função social da cidade — educar para novos valores da modernidade: tempo, precisão, memória, razão.

Dessa forma, a aproximação dos pressupostos urbanos e escolares estarão relacionados basicamente às demandas políticas das diferentes práticas econômicas, aos argumentos em torno da necessidade de consolidação de uma nova cultura e também às diferentes ações coletivas em organização. Aos poucos as cidades e as escolas vão sendo caracterizadas ainda pelas representações que confirmam a sua inserção na modernidade — a consolidação de práticas de direitos e deveres como precursoras da elaboração de novos valores socio-culturais.

Ressalta-se também que os projetos escolares e os projetos urbanos colocam-nos um desafio — compreender a força da interiorização da própria mentalidade urbano/cultural moderna em detrimento das ações efetivas e concretas para a ampliação de uma escolarização de qualidade e para a melhoria da qualidade de vida na cidade, para amplas parcelas da população. No meu entender, combinam-se os limites do campo conceitual inspirador dessas intervenções e a proeminência da produção de formas diferenciadas da inserção social. Esses aspectos produziram diferentes conflitos e interferências na realização das utopias urbanas e escolares, por sua vez, desencadeadoras de ações que ultrapassam os marcos da racionalidade moderna.

⁴ A citação é de MAGALHÃES (1989) referindo-se à herança portuguesa de ocupação do solo.

⁵ HERRMAN (1988), JULIÁ (1988), PETITAT (1994), VERGER (1990), entre outros.

⁶ CHOAY (1979), PINKNEY (1972), SCHORSKE (1988), TUFURI (s/d)

Produzir uma nova cultura

Os pressupostos para a formação do sujeito civilizado e educado, habitante da cidade moderna, referiu-se aos problemas existentes a nível ocidental, especificamente naquilo que toca aos incômodos causados pelas grandes concentrações urbanas. Nesse contexto, produziu-se toda uma necessidade de se criar vias de circulação, novas formas de socialização e também uma urgência na definição de espaços de participação político-sociais a serem ocupados por diferentes sujeitos.

Esse empreendimento, tanto a nível das reformas urbanas, quanto das reformas escolares é perpassado pelas diferentes formulações em torno da questão da cidadania e da função da educação, seja em seu sentido mais amplo, seja em seu sentido mais específico — o escolar. Entretanto, a relação entre educação e cidadania, entre sujeito educado e sujeito de direitos, pela formalidade como se instituiu, assumiu um caráter de estreiteza que sabemos não ter se realizado ao longo do tempo.

Historicamente vemos surgir o conceito de cidadania e de educação firmados na objetividade conceitual da condição de homem livre. ARBLASTER (1987), um estudioso do liberalismo, avalia as formas como as concepções de cidadão estiveram intimamente relacionadas ao próprio movimento de redefinição de proprietários e toda influência que as teorias liberais clássicas tiveram também na definição da linha que separa sujeitos educados e "não educados".

Contudo, a experiência da urbanização, entre outras, possibilitou, pelos múltiplos desdobramentos das diferentes práticas sociais, compreender que as relações entre cidadania e educação ultrapassaram os limites formais de sua conceitualização, o que as elites intelectuais e políticas do final do século XIX não deixaram de perceber.

Nesse contexto, a pedagogia moderna emerge como uma discussão necessária no sentido de organizar os processos de socialização das novas formas

de produção material e cultural. A organização escolar se aproximou da organização urbana na intenção de desmistificar não apenas tradições e superstições predominantes, mas também as formas anteriores de estabelecimento de relações sociais e familiares.

Há de se ressaltar, portanto, a questão central presente nas mentalidades das elites e que permeou toda noção de sociedade e educação em constituição: a crença de que as possibilidades de libertação do indivíduo se colocam em duas vias, na propriedade e na razão, de forma intimamente relacionadas. Esse é um dos pressupostos que conferiu profundas alterações na maneira de se pensar as formas de participação política de homens e mulheres na sociedade, bem como os requisitos necessários para tal.

Neste sentido, o contexto da afirmação racional de novas formas de acesso à propriedade e ao saber acabam por denotar um entendimento idealizado das relações sociais. Ao constranger os sujeitos em suas formas costumeiras e anteriores de organização social, cultural e material buscou-se idealizar o indivíduo, abstraindo-o do contexto social.

O que se pode inferir, a partir da análise da configuração da planta da cidade de Belo Horizonte e em suas marcas de racionalidade, é o ideal de cidadão que está por ser constituído. Na fundamentação conceitual que dá suporte aos engenheiros e técnicos está a combinação ágil de perspectivas conflitantes, o liberalismo e o positivismo, justapostas talvez por uma de suas dimensões comuns — a problemática questão da incorporação dos direitos.⁷ Nesse aspecto é que a Comissão Construtora da Capital, chefiada por Aarão Reis,⁸ assume, na figura de seus profissionais, ares de grande educadora — redesenhando a trajetória das pessoas, redefinindo locais de convivência social e redimensionando os espaços de moradia, trabalho e negócios.

Assim, através de ações efetivas no antigo arraial, na elaboração da planta e na construção da cidade, os engenheiros expõem a dimensão racionalista e individualizante do liberalismo em seus traça-

⁷ A questão da democracia de direitos é complexa, tanto para o liberalismo através do "pacto social" excludente, quanto para o positivismo — na acepção abstrata dos conceitos de harmonia e corpo social. Essas limitações acentuam-se a partir da intensificação dos movimentos sociais urbanos nos fins do século XIX.

⁸ A Construção de Belo Horizonte se fez sob duas gestões. A primeira, entre 1894-1895, Aarão Reis — o planejador — foi responsável pelas expropriações, terraplanagens e primeiras construções. A segunda, entre 1895-1897, Francisco Bicalho administrou a continuidade das edificações.

dos retos e ortogonais e na delimitação de funções para cada parte da cidade, evitando impedimentos e obstruções físicas que melhor retratassem o "sujeito moderno": sujeito que *deve ter* pressa e, dessa forma, educando-o para a circulação. Essa dimensão é também representada no tratamento das relações de trabalho, nas regras, normas, punições e controle do tempo dos operários e, ainda, no tratamento das expropriações de terrenos e na nova valorização monetária dos locais a serem edificadas outras moradias.

Já a dimensão altruísta e cívica⁹ do pensamento positivista esteve presente nas definições sobre o contorno da cidade, demarcador dos espaços urbanos e suburbanos¹⁰ nas praças, monumentos e edificações majestosas e no parque municipal — espaço cívico de encontro das pessoas, que em suas roupas domingueiras *devem* se encontrar para a comunhão comunitária nacionalizante. No campo conceitual inspirador da construção da cidade, todas as pessoas deveriam partilhar de uma mesma utopia — circulação e memória: a ordem e o progresso.

Entretanto, a ação educadora da cidade é plena de representações que se definem no confronto entre as práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos. Nesse campo elaborou-se o perfil do cidadão civilizado expondo tensões concretas: o sujeito de deveres e o sujeito de direitos.

Os representantes da Comissão Construtora exageraram nas estereotípias que caracterizavam a população horizontal. Se, inicialmente, as qualificações foram feitas de forma mais folclórica, no decorrer da edificação da capital dão-se numa dimensão mais política. O povo "tosco", "esgrouvirado das costas", "amarelo", "indolente", "provinciano" e "ignorante" vai ganhando outros adjetivos, como: "vadio", "de reputação duvidosa", "turbulento", "pernicioso", "de hábitos suspeitos" e "baderneiros".¹¹

O contexto de produção das representações dessas qualificações estará presente nas práticas sociais da população, expressas nas queixas, abaixo assinados, nas reclamações em torno de atrasos de

pagamento, nas reivindicações de infraestrutura. Mas também, encontram-se na insistência das populações pobres em manter hábitos adversos à modernidade, como beber, jogar, fumar, prostituir, evitar o trabalho, reinventar a trajetória urbana, transgredir as posturas municipais, evidenciando-se as tensões de final do século:¹² combinar o individualismo liberal com a ênfase nas solidariedades nacionais e no bem-estar comum.

Por outro lado, há um confronto explícito entre a solidez da mentalidade civilizada moderna e a precariedade na qual a ação efetiva para a modernização se faz. Quanto a esse aspecto, na própria construção da cidade, na materialidade em que se vai constituindo, combinando privilégios e provisoriiedades é que se realiza a sua monumentalidade. A frustração da homogeneidade social que se pretendeu adveio da heterogeneidade material e cultural da população. Entretanto é a representação desse conflito que se constituiu efetivamente os pressupostos da simbologia urbana.

Na precariedade dos subúrbios habitados pelos trabalhadores, na "cidade eternamente provisória", estarão presentes a ausência de infra-estrutura, os loteamentos irregulares, as moradias disformes, mas também os habitantes de "hábitos suspeitos" e uma acentuada repressão policial. É o espaço da "irracionalidade", onde as precárias condições de vida tornam-se responsabilidades individuais de seus moradores — "plenos de deveres". Reafirma-se, nesse contexto, a necessidade permanente de educação e disciplina- rização desses habitantes, porém, talvez mais no sentido de sua exclusão social do que propriamente na ênfase de sua incorporação.

De outro lado, os privilégios da zona urbana devem prestar-se aos habitantes "civilizados", "sujeitos de direitos", moradores de casas elegantes, que apoiados pelas iniciativas da Comissão Construtora, principalmente os funcionários públicos, tiveram extremas facilidades para a aquisição de propriedades. No perímetro urbano concentravam-se as lições de uma nova história na qual todo

⁹ COMTE (1990)

¹⁰ Na planta e construção da cidade e definição do contorno por uma avenida é contrastante com a concepção progressista do urbanismo porque pressupõe o "estrangulamento" da zona urbana, o que era inadmissível para urbanistas liberais da época, como o reformador de Viena — OTHO WAGNER — mas se aproxima do positivismo de um outro reformador, também vienense, Camilo SITTE.

¹¹ Essas representações foram recolhidas em crônicas de diferentes jornais da época, como as de Alfredo CAMARATE, citado por BARRETO (1936).

¹² São vários os registros nos quais pode-se problematizar as formas como a população se manifesta no período de construção da cidade. Destaco aqui os jornais em circulação na cidade como "A Capital" e o "Jornal do Povo" e os "Rascunhos de Ofícios Dirigidos às Finanças e Diversos". Secretaria da Agricultura, comércio e Obras Públicas. Cidade de Minas, Imprensa Oficial, 1898.

habitante deveria mirar-se e, com esforços próprios, reinventar-se.

A construção da cidade emerge, pois, como símbolo de civilidade, na qual a mentalidade moderna se fixa com maior peso do que, na verdade, a sua concretização. Nas práticas reveladoras da heterogeneidade material e cultural de seus habitantes produziu-se as tensões entre *sujeitos de deveres* e *sujeitos de direitos*, esboçando-se a utopia de homens e mulheres a serem educados(as) e civilizados(as).

A escola como experiência urbana

"(...) a URBS está criada, fallando porém, a CIVITAS (...) que venha rápido também, para ser o baluarte da inteligência, do patriotismo e da confraternidade"¹³

O distanciamento entre *urbs* e *civitas* como anunciada pelo orador Francisco Sá é uma pista para a problematização da representação das práticas escolares no contexto urbano. A dimensão do saber escolarizado, na forma como concebido pelos intelectuais no século XIX, teve, entre outras funções, a de simbologia monumental do marco civilizador enquanto árbitro das possibilidades de inserção política e social na cidade. Num momento em que outras simbologias não são por si só suficientes para essa arbitragem, tornam-se freqüentes os apelos ao progresso material colado ao progresso intelectual, enquanto pressupostos para a consolidação do regime "do povo pelo povo".

As palavras proferidas no discurso de inauguração da cidade de Belo Horizonte, apontam para um futuro em que a instalação da *civitas* torna-se, ao longo das décadas posteriores, algo cada vez mais almejado. Destaca-se que o processo de construção da capital mineira apresentou tensões localizadas em diferentes pontos de confronto frente aos novos símbolos que a capital representava. De uma certa forma, estes conflitos expuseram os limites dos argumentos das elites

proprietárias na sua intenção de recriar o urbano como espaço educativo.

A *civita*, tal qual proclamada e faltosa na *urbs*, filiava-se a uma concepção de cidadania expressa na idéia de um povo ordeiro, disciplinado, cômico de seus deveres e de seu lugar na cidade. Entretanto as diferentes queixas dos trabalhadores da comissão construtora, as formas de descontentamento dos habitantes em geral pelas desapropriações ocorridas, as reivindicações por equipamentos urbanos, entre outras, foram, em menor ou maior proporção, expressões de uma população cujas ações possibilitaram a sua constituição enquanto sujeitos ativos, que interferiram no projeto da cidade, estabelecendo outras noções de bem público, de educação e de cidadania.

Os conflitos se aprofundam na medida em que a concepção de cidade — sujeito ativamente educadora, elaborada pelas elites políticas e proprietárias se embate com a prática dos diferentes sujeitos indivíduos. Homens e mulheres que também "educam" a cidade, dificultando a execução plena das utopias urbanas, na aproximação entre *urbs* e *civitas*.

A problemática das diversas manifestações sociais, presente a nível mundial nas sociedades ocidentais no século XIX, é constituída a partir de uma tensão inevitável, expressa pela dimensão privatista da sociedade, em que os indivíduos aliados de suas propriedades têm a sua ação caracterizada como dependente. Por sua vez, na mentalidade da época, a dependência material aparece como produtora da dependência das consciências, mas, por outro lado, é a dependência material que garante as novas relações econômicas e sociais.

Portanto torna-se necessária a educação das mentes: as consciências precisariam ser renovadas para a nova época, independentes do passado e do tradicionalismo. Precisariam ser formadas para o individualismo e para a meritocracia e, por isto, para o esforço no trabalho através da aquisição de hábitos de auto-orientação e automoralidade, ou seja, a *civitas* almejada pelas elites.

¹³ Parte do discurso de inauguração da cidade (12/12/1897), proferido pelo Secretário Francisco Sá (citado por BARRETO, 1936).

Na perspectiva de elaboração das consciências para esses ideais comuns, terão lugar privilegiado as escolas, enquanto locais de difusão do saber universal, para satisfazer as necessidades básicas de expansão dos conhecimentos fundamentais à formação da identidade pública e à socialização no trabalho. De um lado, as concepções urbanistas predominantes na época objetivaram moldar a cidade (escola) às novas solicitações modernas e, de outro, o pensamento educacional quis moldar os indivíduos à escola (cidade) numa combinação cuja essência esteve na busca da consolidação da homogeneização cultural e equilíbrio social, na tentativa de construir o sujeito moderno regenerado.¹⁴

A intelectualidade do século XIX, em grande parte, comunga da idéia de que os hábitos e costumes antigos devem ser apagados para dar lugar ao homem novo.¹⁵ Afirmando-se, também no Brasil, que a *"ignorância das classes desfavorecidas é um cancro roedor das energias da nação"*,¹⁶ a dicotomia tradicional-moderno é reforçada pela bipolarização irracionalidade-razionalidade. As consequências dessa concepção para o projeto da escola pública estarão na idealização dos indivíduos a serem formados e junto a essa utopia o esforço em concretizar novas mentalidades que possibilitem alterar *"uma cultura impregnada de tensão social por outra de valores comuns, internalizados e institucionalizados"*.¹⁷

Tais valores perpassam necessariamente pela formação da opinião pública, pela transmissão da dimensão universalizante da ciência e pelo domínio de regras. Enfim, pela formação de uma nova "utilização mental"¹⁸ necessária à modernidade.

Embora o regime da instrução pública, através dos grupos escolares, somente se instale na cidade de Belo Horizonte a partir de 1906,¹⁹ foi possível problematizar os pressupostos de escolarização implicados nas práticas urbanas via as experiências colhidas nas cidades vizinhas.²⁰ Sobre esse aspecto evidencio que, enquanto parcela do tecido social, as práticas escolares não dizem respeito

apenas ao conjunto de reformas, leis e projetos de intenções, mas expressam também as profundas alterações sobre as concepções de vida e de sociedade e, sobretudo, as formas de sobrevivência material e cultural que são produzidas no contexto de virada do século.

Não obstante, a difusão e propagação de uma nova mentalidade escolar e urbana, necessária a recriação das relações sociais na cidade, foram muito mais intensas do que foram propriamente as ações concretas em torno da fixação e expansão de escolas públicas. Os desafios que se colocaram para essa concretização estiveram relacionados basicamente à ênfase dada pelas elites intelectuais na idéia de homogeneização cultural das populações — a criação da *civitas*, que se tensionou com a heterogeneidade das experiências culturais e materiais dos sujeitos sociais.

Neste aspecto parece ter sido somente possível homogeneizar a mentalidade escolar na idéia já tão impregnada de que as pessoas precisam ser escolarizadas e civilizadas para a cidade moderna. Assim, o discurso de homogeneização deveria fixar-se tanto para as populações que se encontram dentro das instituições educativas quanto para aquelas que estão fora delas. As mesmas contradições urbanas são postas para a organização escolar — a hierarquização na ocupação da cidade corresponde à hierarquização no acesso ao saber. Consonante com as idéias liberais e, portanto, meritocráticas da época, a escola se presta àqueles que no entender das elites se esforçam para estar nela. Ao mesmo tempo, a escola tornou-se um local simbólico de garantia da aquisição de saberes para a nova socialização urbana. Respalçada pela ciência moderna, instituiu-se como passaporte para a participação na sociedade/cidade.

Podemos afirmar que este caráter de monumentalidade da escola esteve presente nos aspectos simbólicos e culturais que ela assume à medida que é retratada como o marco divisório do mundo culto e do mundo bárbaro. Esta característica ganha visibilidade no entendimento da escola enquanto espaço de difusão do sa-

¹⁴ Uma discussão mais detalhada encontra-se em OZOUF (1989).

¹⁵ OZOUF (1989)

¹⁶ Expressão de Alfredo GOMES, em discurso proferido na Escola Normal do Rio de Janeiro, no ano de 1892. (GOMES, 1982:16).

¹⁷ Segundo THOLFSEN, intelectual inglês da época, referindo-se a sua concepção em relação às necessidades da multidão urbana, citado por RUDE (1980:147).

¹⁸ Expressão de FEBRE, Lucien em 1942 e citada por CHARTIER (1990:36).

¹⁹ Apesar de previstas na planta da cidade, as escolas públicas, em sua forma mais normalizada, se instalaram posteriormente, no governo de João Pinheiro (1906-1910).

²⁰ As fontes utilizadas foram basicamente os rascunhos de ofício para a secretaria de Agricultura e relatórios dos Inspetores Ambulantes. Destaco aqui o Relatório do Inspetor Ambulante Augusto Freire de Andrade (1895), do Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira (1897) e do Inspetor Estevan de Oliveira (1899).

ber racionalizado em detrimento do saber produzido nas experiências cotidianas, ou ainda em sua função de mediadora entre os sujeitos sociais e a sociedade. Esta monumentalidade afirmou-se, inclusive, pelas edificações imponentes dos prédios escolares que buscaram evidenciar sua função social na cidade, mesmo para aqueles que “não se esforçam” para estarem lá. Por outro lado se enfatizou ainda frente à profunda precariedade na qual estava instalada a grande maioria das escolas de ensino elementar nas redondezas da nova capital mineira, em confronto ao esforço na edificação, em Belo Horizonte, de grupos escolares bem equipados e localizados.

Assim, também a existência da “escola de precariedades” e da “escola de privilégios”, antes de se apresentarem como expressões do tensionamento social, constituem-se, na concepção das elites, amostras vivas da irracionalidade da qual as populações pobres e trabalhadores são portadoras. Sobre essa questão é o pertencimento sociocultural das populações que emerge como explicação para os acertos e erros do processo de consolidação da instrução pública. Assim, as idéias hegemônicas da época aparecem através de crenças, ainda hoje bastante arraigadas, de que uma boa escola depende da capacidade de assimilação dos “apelos” homogeneizadores da modernidade pelos pais, alunos e professores. Na mesma rota da cidade, as precariedades e improvisações nas condições de acesso ao saber igualmente são justificadas pelos hábitos atrasados da população.

Nas cidades vizinhas a Belo Horizonte repetem-se, em relatórios de inspetores ambulantes, diferentes críticas ao mestre, aos alunos, às práticas e ao espaço escolar — “mestre atrasado”, “alunos burraldinos”, métodos de “soletração cantarelada”, “meninos sentados em caixotes de querosene”; entre tantos outros registros, expõem a provisoriidade dessas escolas.²¹ Não obstante, se contra-põem à solidez e ostentação das edificações dos colégios particulares e religiosos da capital que, em sua monumentalidade,

traduzem os símbolos de privilégios e de civilidade.²²

A cidadania na trama da cidade

As reformas urbanas e escolares iniciadas ao final do século XIX, no realce dado à monumentalidade da ciência e técnicas modernas, expressam precariedades de toda ordem, ainda muito presentes neste final de século XX.

Não obstante, a ênfase moderna no dever e na necessidade dos sujeitos se autodisciplinarem reflete o incômodo causado pelas diversidades socioculturais das populações, nas diferentes relações que estabelecem com a cidade e a educação. O inspetor Rodrigues VIEIRA (1897), em visita a uma escola de Nova Lima, cidade próxima de Belo Horizonte, comenta que:

*“(...) a população compõe-se em grande parte de operários que mal compreendem a necessidade de se esforçarem pela educação dos filhos; logo que as crianças aprendem a ler, escrever e contar os pais as retiram da escola para empregá-las nos trabalhos rurais ou rústicos (...)”.*²³
(grifos meus)

Também o inspetor Estevam de Oliveira, em 1899, afirma:

*“(...) Uma das razões pelas quais se não encontram em as nossas escolas urbanas alunos bem preparados nas diversas matérias do curso é a retirada deles efetuada pelos próprios pais que se julgam satisfeitos com os primeiros rudimentos da instrução primária adquirida pelos filhos. Ler, escrever, e fazer um abstrato as quatro operações (...) eis o supremo ideal das populações do interior, ainda mesmo nas cidades (...)”.*²⁴

De fato, o destaque na produção da idéia dos “sujeitos de deveres”, por parte das elites, precisou se impor perante

²¹ Os registros fazem parte dos relatórios dos Inspectores ambulantes citados.

²² Os primeiros colégios de Belo Horizonte possuíam um porte suntuoso além de estarem localizados em áreas nobres. Detaca-se também a opulência dos primeiros grupos escolares e a sua localização na zona urbana da cidade.

²³ Relatório do Inspetor Ambulante Rodrigues Vieira, 1897.

²⁴ Relatório do Inspetor ambulante Estevam de Oliveira, 1899.

as ações dos habitantes que refazem os seus sentimentos de pertença social. A manifestação de queixas e outras formas reivindicadoras de acesso a equipamentos urbanos se evidenciou também nos acessos aos equipamentos escolares. Os mesmos sujeitos que interferem no projeto urbano apontando, no mínimo, para a precariedade de sua formulação, intervem nos projetos escolares e pedagógicos: as populações, em suas diversidades, "educam" as escolas. Contrastando com a dimensão individualizante da sociedade moderna, outras coletividades se insinuaram com formas diferenciadas de tecer as representações sobre a educação e as relações entre os sujeitos e a escola.

Em um abaixo assinado, anexo ao relatório do Inspetor Augusto FREIRE (1895), encontram-se argumentos diferenciados do que aqueles comumente utilizados pelos inspetores, ao denunciarem a "falta de esforço" das populações para se incorporarem à modernidade:

"Os abaixo assinados pais de família, residentes na circunscrição da escola primária de Manga Léguas, declaram que nunca deixaram de observar na pessoa do professor Feliciano Franco pela falta de cumprimento de seus deveres, tendo sempre a sala de aula franca a seus alunos e que se ultimamente tem havido falta de frequência é essa motivada pela carestia de mantimentos, porque tem passado o nosso Estado e principalmente nesta zona, onde toda população é pobre e por isso ficam os pais de família obrigados pela necessidade, a empregar seus filhos na lavoura."

Nos diferentes registros surgem nítidos desencontros entre uma concepção de cidadania individualizada no dever e uma outra produzida na coletivização dos esforços necessários à conquista de direitos. Estas práticas informam as várias relações que vão se tramando na cidade, como podemos observar no documento abaixo:

"Nós abaixo-assinados, habitantes do Distrito de Passagem, município da cidade de Mariana, (...) vimos à vossa presença pedir a criação de uma escola para o sexo feminino. Nesta povoação existe uma cadeira de sexo masculino que, por necessidade, tornou-se mista com a frequência de 63 alunos de ambos os sexos. Apesar da dedicação e assiduidade da professora atual, não pode ela aceitar mais alunos e desenvolver o ensino como é mister, do que resulta a não admissão de outros que estão na idade escolar. Somos pais de família e suplicamos as providências que dareis certamente para ser satisfeita tão instante necessidade".²⁵ (Seguem-se 55 assinaturas)

Finalmente, temos que, passado um século de inauguração da nova capital mineira, Belo Horizonte, e das primeiras iniciativas escolares, as elites não conseguiram se desfazer do incômodo presente quanto às diversidades das experiências sociais. Tal constatação demonstra que as tensões presentes entre a busca da harmonia social e as contradições materiais e culturais, nas quais os sujeitos se "civilizam" e se "modernizam", são reflexos de que a formalidade que se pretendeu dar aos processos de acesso à cidade (propriedade) e à escola (saber) são questões que, necessariamente, precisam continuamente serem problematizadas.

²⁵ Secretaria do Governo, 1890-91.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Roberto M. de. **A peste e o plano: o urbanismo sanitário do engenheiro Saturnino de Brito**. São Paulo: USP, 1992. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.
- ARBLASTER, Anthony. **The rise and decline of western liberalism**. New York: Basil Blackwell, 1987.
- BARRETTO, Abílio. **Belo Horizonte: memória histórica e descritiva, história média (1893-1897)**. Belo Horizonte: Rex, 1936.
- CHALLOUB, Sidney. A guerra contra os cortiços: cidade do Rio, 1850-1906. **Primeira Versão**. Campinas, n. 19, p. 348, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHOAY, Françoise. **O urbanismo, utopias e realidades: uma antologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivista**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FRITSCH, Lilian; PECHMAN, Sérgio. A reforma urbana e seu avesso: algumas considerações a propósito da modernização do distrito Federal na virada do século. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.5, n.8/9, p.139-196, set.1984/abr. 1985.
- HERRMAN, Ulrich. Educación y formación durante la ilustración en Alemania. **Revista de Educación**. Madrid, n.esp., p.69-98, 1988.
- JULIÁ, Dominique. Educación e ilustración en Francia: los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII. **Revista de Educación**. Madrid, n.esp, p.119-132, 1988.
- MAGALHÃES, Beatriz de Almeida. **Belo Horizonte: um espaço para a república**. (s. n. t.), 1989.
- OZOUF, Mona. **L'homme régénère: essais sur la Révolution Française**. Paris: Gallimard, 1989.
- PETITAT, André. **Produção da escola: produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINKNEY, David. **Napoleón III and the rebuilding of Paris**. [s. l.]: Princeton University Press, 1972.
- RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RUDÉ, George. **A multidão na história: estudo dos movimentos populares na França e na Inglaterra, 1730-1848**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- SCHORSKE, Carl E. **Viena fim de siècle, política e cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TAFURI, M. **Projeto e Utopia**. São Paulo: Perspectiva, [s. d.].
- VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e Educação uma trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Campinas: UNICAMP, 1994. Tese (Doutorado), Departamento de História, Universidade de Campinas, 1994.
- VERGER, Jacques. **As Universidades na idade média**. São Paulo: UNESP, 1990.

Fontes

- GOMES, Alfredo. **Discurso na Escola Normal do Rio de Janeiro em homenagem ao diretor Dr. Joaquim Abílio Borges**. Rio de Janeiro: 1892.
- RASCUNHOS de Offícios Dirigidos às Finanças e Diversos. Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Cidade de Minas: Imprensa Oficial, 1898.
- RELATÓRIO do Inspetor Ambulante Augusto Freire de Andrade, 1895. Belo Horizonte, APM.
- RELATÓRIO do Inspetor Ambulante Domiciano Rodrigues Vieira, 1897. Belo Horizonte, APM.
- RELATÓRIO do Inspetor Ambulante Estevam de Oliveira, 1899. Belo Horizonte, APM.
- SECRETARIA DO GOVERNO. **Atas do governo do Estado referente à instrução pública**. Belo Horizonte: Seção Estadual, 1890-91.