

Escola e cultura urbana: a escrita na cidade; a escrita da cidade.¹

*Luciano Mendes de Faria Filho**

Resumo

O artigo trata da interessante relação entre a cultura escolar e alguns aspectos da cultura urbana, tendo como cenário e cena a cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Essa relação é analisada enfocando-se as múltiplas formas de relacionamento da instituição escolar, através de seus profissionais e agentes, com a cidade, seus habitantes, seus espaços e monumentos. Chama-se particularmente a atenção para a relação dos processos de ensino e utilização escolares da escrita com as representações e práticas modernas acerca da experiência urbana e da corporeidade.

Palavras-chave: Cultura escolar - Cidade escrita - Corporeidade.

Abstract

The article deals with the interesting relationship between school culture and some aspects of urban culture. The city of Belo Horizonte, in Minas Gerais, is the scenery and the scene. This relationship is analyzed by focusing the multiple relationship modes of the school institution-through its professionals and agents with the city, its inhabitants, its spaces and monuments. Special attention is given to the relationship between the processes of teaching and utilization of writing within the school and the modern representations and practices pertaining urban experiences and bodiliness.

Key-words: School culture - City writing - Bodiliness.

¹ Este texto, apresentado no Congresso Internacional Educação e Cidade na Cultura pela Paz (Rio de Janeiro, 4-6/09/96), reúne algumas reflexões que venho desenvolvendo a respeito da constituição da cultura escolar brasileira nos finais do século XIX e inícios do século XX. Algumas delas foram mais detalhadas em minha Tese de Doutorado (FARIA FILHO, 1996) e em outros textos (FARIA FILHO, 1996b, 1996c).

* Professor da Faculdade de Educação da UFMG e membro do Núcleo de Estudos Cultura, Educação e Sociedade/FaE/UFMG.

“A vertigem que sentimos nas grandes cidades assemelha-se à que conhecemos no seio da natureza. – O gozo do caos e da imensidade.– A sensação que experimenta um homem sensível quando visita uma cidade grande e desconhecida” (Baudelaire).

A experiência urbana parece estar, intrínseca e definitivamente, relacionada a um certo *voyerismo*. Estar na cidade é, inevitavelmente, “estar a ver” (e, por certo, “estar a ser visto”). Este verdadeiro *império do olhar*, porquanto significa uma experiência de múltiplas dimensões (culturais, antropológicas, política,...), não pode ser dissociado da emergência do próprio fenômeno urbano e das *maneiras de ver* instituídas e instituintes do mesmo.

Nessa perspectiva, múltiplos podem ser os OLHARES sobre a cultura, a escola e a cidade, pois múltiplas são as práticas humanas que as conformam e lhes conferem sentido. Esta saudável pluralidade cria, também, a necessidade de diferentes aproximações do mesmo objeto, possibilitando o diálogo interdisciplinar.²

O meu OLHAR sobre este tema é o de historiador da Educação, cuja trajetória acadêmica tem sido marcada pela busca de re-construção da história da educação escolar pública primária em Minas Gerais. É a partir deste lugar que falo, pois. No entanto, este lugar não substitui, ou apaga, a outros; antes, os supõe. Supõe, no meu caso, uma relação muito particular de alguém que, chegando do interior do estado na adolescência, descobre, aprende, apreende, a cidade, seus gostos, cheiros, atalhos nos e através dos caminhos da escola

Meu propósito será discutir a questão do processo de escolarização dos conhecimentos escolares e de construção de uma cultura escolar e a relação destes com a cultura urbana. Para realizar tal propósito, minhas referências serão as pesquisas que venho realizando a respeito da constituição da rede de escolas públicas primárias em Minas Gerais e Belo Horizonte, no final do século XIX e nas primeiras décadas deste século.

O texto está dividido em duas partes, a primeira tratando da relação entre a escola e a cidade, e a segunda procurando tecer alguns comentários acerca de algumas das estratégias acionadas pelos agentes e profissionais da educação visando a estruturação da uma forma própria de a escola lidar com a cultura urbana. Neste segundo momento, detenho-me, particularmente, na

² Recentemente foi lançada uma coletânea de textos sob o título “Olhares sobre a cidade”(PECHMAN,1994). O livro traz o “olhar” de vários profissionais/cientistas sobre a cidade (Filósofos, Historiador, Psicanalista, Arquiteto, dentre outros), mas não o do educador.

relação entre as mudanças propostas no ensino da escrita e as representações sobre o mundo urbano apropriadas pela escola.

Belo Horizonte: a cidade e a escola

Dentre os diversos temas que têm crescentemente conquistado a atenção de inúmeros cientistas e profissionais das mais diversas áreas, a cidade, o mundo urbano tem sido um tema bastante privilegiado, seja enfocando seus enormes problemas sociais ou suas grandes potencialidades, os projetos políticos, sociais, coletivos ou pessoais nela organizados e vivenciados, seus lugares abertos ou secretos, seus monumentos, sua história, sua cultura e diversos outros aspectos que compõem essa complexa criação humana, seja, ainda, olhando para os habitantes, para os transeuntes, para seus desejos, suas dores, suas transgressões ou omissões.

Dentro de pouco tempo, Belo Horizonte estará completando 100 anos. Primeira cidade brasileira a ser projetada, a ser traçada a tinta, no papel, antes de ser traçada a ferro e fogo no solo mineiro, a Capital mineira foi inaugurada em dezembro de 1897 e refletia, naquele momento, o projeto republicano para as Minas Gerais³. Mas não apenas este. Na verdade, a Capital mineira, tal qual inúmeras outras cidades latino-americanas, segue uma tradição secular, a da “cidade das letras” as quais, conforme nos mostra RAMA(1985.p.26), permitem que “leiamos a sociedade ao ler o mapa” de cada uma delas.

Aliás, Belo Horizonte, é o protótipo da “cidade das letras”. Projetada, desenhada, representada simbolicamente antes mesmo de sua construção, a cidade irá representar, re-apresentar, tornar presente, toda uma tradição na forma de lidar não apenas com a natureza e com o mundo físico, submetendo-os aos desígnios humanos, mas também, e fundamentalmente, nas formas de lidar com os seres humanos, com sua cultura e com os conflitos inerentes às sociedades desiguais tais como são as nossas.⁴

No entanto, como poderíamos ser levados a pensar, o projeto, a construção da cidade não refletiam apenas o projeto político e econômico da elite mineira. Belo Horizonte foi uma cidade pedagogicamente planejada e construída. A cidade, sua monumentalidade, sua aparência, sua forma de

³ São vários os trabalhos que discutem o fato de a cidade de Belo Horizonte “encarnar”, de forma exemplar, os ideários republicanos mineiros. Ver, por exemplo, MAGALHÃES e ANDRADE(1989), MELO(1990).

⁴ Sobre o processo de construção de Belo Horizonte e dos processos culturais vivenciados no cotidiano da cidade, pode-se encontrar, hoje, um número bastante grande de trabalho, dentre os quais destacamos os de VEIGA(1994) e JULIÃO(1992)

distribuir e controlar a população — tudo isso deveria servir de elemento educativo, principalmente para as populações pobres e trabalhadoras. Numa verdadeira pedagogia do olhar, em que o espetáculo se transformava em experiência de aprendizagem, a cidade se apresentava como o palco e a cena. Conforme afirma Angel Rama:

“Ainda que isolada dentro da imensidão espacial e cultural, alheia e hostil, competia às cidades dominar e civilizar o seu contorno, o que primeiro se chamou ‘evangelizar’ e depois ‘educar’.”
(RAMA,1985.p.36)

Ao que tudo indica, à cidade como projeto pedagógico era dada tanta atenção e depositada tanta confiança nas suas possibilidades para desempenhar a árdua tarefa de transformar "súditos em cidadãos", desocupados em trabalhadores, "bárbaros em civilizados", que a nova Capital nem precisaria de escolas para as camadas mais pobres. A educação escolar primária, tida e defendida pelos republicanos como um dos principais meios de produzir os cidadãos e trabalhadores necessários ao progresso da República e ao mercado de trabalho "livre" que se implantava, não lograra conseguir nem um prédio próprio na nova Capital.

Nas primeiras décadas deste século, havia uma nítida impressão, entre uma parcela significativa dos próprios republicanos, de que a República não estava "dando certo". Não apenas eles não estavam conseguindo "transformar" os súditos em cidadãos, como também não estavam conseguindo formar trabalhadores confiáveis, ordeiros e aptos para o trabalho "livre" capitalista.

A própria cidade de Belo Horizonte era um bom exemplo disso: o seu traçado estava sendo alterado; havia muitos vadios e vagabundos pelas ruas; as crianças abandonadas, "material ou moralmente", pelas suas largas e espaçosas ruas faziam, destas, local de aprendizado e de inserção na marginalidade e no crime; as ocupações dos terrenos centrais por favelas punham em risco e diferenciação social que os bairros deveriam refletir e reforçar; as greves dos operários demonstram que a harmonia entre trabalho e capital não existia, entre muitos outros sintomas. Lembrando Italo Calvino, parecia difícil aos moradores da parte central da cidade, responder com certeza “qual o motivo da cidade? qual é a linha que separa a parte de dentro da de fora, o estampido da roda do uivo dos lobos?”.(CALVINO,1993.p.35)

Tudo isso, aliado à crise vivenciada pela lavoura cafeeira, impunha a necessidade de se repensar a República. Para alguns dos mais influentes

republicanos, dentre eles João Pinheiro e Mendes Pimentel, a educação escolar seria um dos elementos fundamentais para se sair da crise e construir uma República e uma economia prósperas.

Em 1906, chega ao Governo de Minas o industrial e político João Pinheiro. No mesmo ano, ele propõe uma reforma no ensino primário e normal mineiros. Propõe o maior controle dos professores pelos inspetores escolares; a introdução de disciplinas ligadas à agricultura; modificações na formação dos professores. Até aqui há muito pouca coisa nova, pois são temas que com mais ou menos força estavam presentes em propostas anteriores. A grande novidade estava, no entanto, na proposição de se construir espaços próprios para a educação escolar: os grupos escolares.

De todas as reformas que a educação primária destinada às camadas mais pobres da população sofrera até então, esta talvez tenha sido a mais importante. Será esta mudança de lugar, físico e simbólico, que permitirá a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado.

A construção da escola e de sua cultura estará, então, intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade e da reformulação possível da República. É impossível, pois, pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública belorizontina daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes, notadamente das famílias pobres.

Em primeiro lugar, cumpre notar que, a partir de 1908⁵, os prédios dos grupos escolares passam a fazer parte do cenário urbano da Capital mineira. Construídos de acordo com os mais modernos preceitos pedagógicos e de higiene, eles estarão de acordo, também, com os preceitos arquitetônicos defendidos para os prédios públicos da Capital. São construídos para serem vistos, admirados, reverenciados. Devem ser tidos como modelares, para outros estabelecimentos, e modeladores de hábitos, atitudes e sensibilidades.

Em segundo lugar, é cobrado das escolas da Capital que, a partir dos grupos escolares e das escolas isoladas existentes, operem uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes e mesmo de projetos e perspectivas pessoais, das populações mais pobres, a começar pelas crianças.

⁵ Apesar de o primeiro prédio construído especificamente para um grupo escolar ser inaugurado apenas em 1914 (o prédio do Grupo Escolar Barão do Rio Branco), a partir de 1908 os grupos escolares, funcionando em prédios adaptados, já ocupavam, já representavam, já tornavam presentes, para os republicanos, profissionais e agentes da educação, a modernidade pedagógica na Capital mineira.

A cultura das populações pobres não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola realizar essa transformação.

Em terceiro lugar, defendia-se que a escola deveria, também, funcionar como instituição socializadora dos conhecimentos necessários à inserção das crianças no mundo urbano, nas relações mercantilizadas e na República. Esse anseio não era apenas das "autoridades republicanas". Era compartilhado pela própria população, que sabia, a partir de sua própria experiência, que a vida na/da cidade cobrava-lhes cada vez mais o domínio de alguns instrumentos, dentre os quais, a leitura, a escrita e fazer contas eram dos mais importantes.

É nesse processo, pois, que se vai construindo a primeira cultura escolar de Minas (e, com pequenas variações, em todo o Brasil). Até aqui, os traços realçados dessa cultura são:

a) a referência à escola (física e simbolicamente falando), como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações; isso implica, não custa dizer, afirmar a legitimidade da intervenção da instituição escolar na sociedade e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, a sua inserção e autonomia neste social;

b) o crescente distanciamento da cultura escolar da cultura daquelas parcelas da população que a ela, cada vez mais, passam a ter acesso; de uma escola inserida numa cultura e dela fazendo parte, a escola passa cada vez mais a significar uma instituição que visa não fundamentalmente transmitir a cultura às gerações mais novas, mas a modificar a cultura de toda uma população, tendo as crianças elo de ligação com as famílias e, ao mesmo tempo, como forma de atuação sobre as mesmas;

c) não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo.

d) é uma cultura escolar que dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade. É a cultura de uma escola que se localiza, literal e simbolicamente, no centro, visando a influenciar os "poderes constituídos" e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os "outros", sobre aqueles que se localizam na periferia.

E, isso, não apenas em relação à escola pública, construída para dar visibilidade ao "poder público". Conforme nos chama a atenção Peri Mesquida, referindo à escola metodistas construídas no Brasil:

“... é importante determo-nos na localização das construções escolares: estes centros de difusão da cultura situavam-se sempre em função do espaço onde habitava e onde circulava a classe social a ser influenciada. As escolas (e as igrejas) eram, portanto, construídas nos locais onde residia a elite político-econômica e, se possível, próximas aos prédios onde o futuro político, econômico e cultural da cidade, da região e/ou do país era discutido e decidido – os prédios que sediavam os poderes executivo, legislativo e judiciário.” (MESQUIDA,1994,p.132)

e) finalmente, é uma cultura escolar, estruturada pela escrita e que se utiliza, fundamentalmente, do texto escrito para estruturar as representações sobre as relações sociais, sobre as sensibilidades e valores, enfim, sobre a cultura⁶, que constrói e faz circular entre os habitantes da cidade (e do campo).

Essas características impõem, necessariamente, o diálogo com outras ciências de maior ou menor tradição, como a Medicina, a Psicologia, o Direito, a Arquitetura... pois o ordenamento social, a transformação pretendida nas pessoas não poderia ser atingida apenas com as "armas" da pedagogia escolar, já que implica um conhecimento profundo dos sujeitos objeto de tal intervenção e do mundo físico, social e político em que atuam.

Como estamos demonstrando, a escola era, naquele momento, uma instituição em construção. Estava deixando as casas e igrejas para ocupar as praças e avenidas da cidade. Estava tornando-se pública, no duplo sentido da palavra: deixava de ser coisa do mundo do privado (da casa e, portanto, da intimidade familiar), e, também, tornava-se conhecida, reconhecida. Essa escola que se quer pública deve, também, contribuir na construção do espaço público por excelência: a cidade.

Acontece que a cidade, lugar e condição de possibilidade da cidadania, não é coisa pública. É, quando muito, estatal. No mais das vezes, é privada. Nesse mundo, cujos movimentos sociais e cujos habitantes lutam pelo direito de ter direito, a escola é construída e vai-se construindo, muitas vezes, com o objetivo de impor o código e as regras que assegurem a continuidade do privado, e não do público.

Cultura escolar, a escrita e a cidade

⁶ Neste momento, estamos desenvolvendo um Projeto Integrado de Pesquisa, no qual um dos objetivos principais é investigar as relações entre o alfabetismo e a oralidade na constituição da cultura escolar brasileira (FARIA FILHO, BICCAS E VAGO,1996)

No texto da Reforma de 1906, propõe-se mudanças nos conteúdos de todas as disciplinas e a adoção do *método intuitivo* como metodologia do ensino de todas elas. No caso do ensino da escrita, a grande mudança proposta foi a exigência de se adotar *escrita vertical* como o “tipo” de escrita da escola mineira. Ao exigirem o ensino da *letra vertical*, estavam os reformadores muito mais que realizando uma mudança no formato (tipo) da letra a ser utilizada na escola primária. Para eles, este seria um dos momentos fundamentais da busca de uma maior racionalização escolar, ressaltando-se, ao mesmo tempo, a sua íntima vinculação com os novos tempos e ritmos da “modernidade” brasileira e mundial.

“O programa exige o tipo de letra vertical redonda, para o ensino da escrita. Fácil será adotá-lo, com os primeiros modelos fornecidos. Este tipo de letra, que vulgarmente se chama letra em pé, além de fácil, é rápido, econômico e higiênico”.

Ao ressaltarem que o novo tipo de letra “além de fácil, é rápido, econômico e higiênico”, estavam os reformadores apontando para alguns aspectos centrais da moderna escola brasileira, pois revela, por um lado, uma preocupação de buscar meios de facilitar o aprendizado através de mudanças na forma mesmo de ensinar, e por outro, demarca claramente o pertencimento cada vez maior da instituição escolar aos ritmos, padrões sociais e de comportamento típicos da emergente sociedade urbano-industrial mineira.

A discussão sobre a escrita vertical e sua íntima vinculação com a nova ordem social emergente era, naquele momento, uma preocupação de educadores, médico-higienistas, dentre outros profissionais, de muitos países ocidentais. Ao que tudo indica (BUISSON, 1911), a discussão a respeito dos tipos de letra começou por volta de 1881 quando a “Revue Scientifique” publica, na França, um texto sobre o aumento da miopia entre escolares e sugere que a fórmula de George Sand “uma escrita direita, sobre papel direito, corpos direitos”, resolveria o problema da escoliose e da miopia. Estava estabelecida a polêmica com os defensores da escrita inclinada.

Uma década depois, em 1891, no Congresso de Higiene de Londres, a Academia de Medicina defende também o método direito ou escrita vertical. Em 1907, denotando a ainda atualidade do tema, é criada, com a participação de F. BUISSON e outros a Liga Gratuita pela Escrita Direita, com numerosas adesões.

Ao mesmo tempo em que apresenta a escrita inclinada - inglesa ou anglo-americana - como pessoal “rápida, elegante, graciosa, se bem que

algumas vezes ilegível”, as vantagens da escrita vertical são assim apresentadas:

“A escrita vertical é simples, racional, clara e legível. Ela tem uma analogia com os caracteres impressos e com a escrita obtida hoje no comércio e na indústria pela máquinas de escrever. Ela dá os hábitos de ordem, de cuidado e de método. Ela permite alcançar no ensino, a uma uniformidade à qual não seria alcançado sem ela”. (BUISSON,1911.p.526)

Apresentar a escrita vertical como “simples, racional, clara e legível”, em contraste com a outra que apesar de elegante e graciosa é pessoal e comumente ilegível, adquire seu pleno significado, como esforço de racionalização da própria escola e de sua cultura, na medida em que percebemos que este tipo de escrita dá, segundo seus defensores “os hábitos de ordem, de cuidado e método”, permitindo, ainda, “alcançar no ensino, a uma uniformidade à qual seria alcançada sem ela”. Exemplo disso, é, sem dúvida, a homogeneidade, impessoalidade e regularidade do texto impresso ou produzido na máquina de escrever. Sem dúvida, como estamos vendo, toda esta fundamentação vinha exatamente naquele momento, somar ao movimento de homogeneização e uniformização que estava ocorrendo na educação pública primária mineira, oferecendo um suporte político-científico para esta mesmas práticas.

Neste sentido, podemos lembrar M. CERTEAU quando refere-se à importância e centralidade adquiridas pelos processos escriturários na modernidade, dizendo:

“com toda razão, nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É uma prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escrituralística”. (CERTEAU, 1994. p.227)

No contexto da reforma mineira, não é por outro motivo que, já em 1908, a Imprensa Oficial publica, em Belo Horizonte, o texto “Instruções para a escrita vertical”, escrito por Lindolfo GOMES, inspetor técnico de ensino. Neste texto o autor principia por afirmar a importância e resultados da opção do Programa de ensino pela escrita vertical. Dizia ele:

“Vai produzindo resultados animadores nas escolas que adotam, em observância do Programa de Ensino estadual em vigor, o método da escrita vertical. A esse propósito a rotina vai sendo vantajosamente rechaçada. Nota-se da parte dos alunos o gosto e garbo por essa espécie de grafia, já pedagogicamente adotada em todos os países em que o ensino público primário é encarado com magnitude e zelo que requerem assuntos de tal natureza”. (GOMES,1908.p.3).

No texto do professor, as representações buscam convencer que ao adotar a escrita vertical, além de rechaçar a rotina, o atraso, as práticas tradicionais de ensino da escrita, os reformadores estavam, também, realizando a façanha de colocar Minas no círculo internacional dos países que encaram com “magnitude e zelo” o ensino primário. Minas ombreava também com os países que, racionalmente, tinham uma preocupação com os aspectos econômicos da educação. Dai que, conforme afirma o inspetor: “Não há (como) negar que a escrita vertical requer menos tempo, trabalho e espaço. Gasta-se, com sua adoção, menos papel e é, por isso mesmo, mais econômica” (GOMES,1908.p.4)

Esta prática escrituralística, que transparece na escola na crescente preocupação em demonstrar e impor às crianças a superioridade da expressão escrita sobre a expressão oral e da lenta, mas progressiva, racionalização escrita do mundo social, está presente nos textos escolares, também, como uma referência à superioridade e necessidade de prevalência do impresso e da escrita à máquina sobre o manuscrito. É com referência a isto, por sinal, que o inspetor finaliza seu texto, ao dizer: “Inquestionavelmente a escrita vertical é mais legível. Assemelha-se extraordinariamente aos caracteres impressos, o que lhe dá um todo especial, de elegância, sem chinesices”.(p.6)

Tudo isso nos remete para a profunda vinculação da escola com os processos de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que vinham ocorrendo no mundo naquele momento. Aqui também, mais uma vez, é o pensamento e a prática pedagógicos tematizando questões presentes, com muita atualidade, em outros campos do social. Somente para dar um exemplo, a preocupação com a forma de produção de textos, com a crescente mecanização e com a homogeneização de suas características formais, era um assunto bastante discutido pelos escritores brasileiros do momento. Veja-se, por exemplo, o que nos diz F. SUSSEKIND ao comentar a crônica “Esta minha letra...”, escrita por Lima Barreto, em 1911:

“A hipótese de escrever direto a máquina não é sequer cogitada. A impressão que se tem é de que escrever só é concebível a mão, como

se se tratasse de uma espécie de artesanato no qual só houvesse lugar para a datilografia no momento de passar a limpo o já escrito. Com a máquina, então, não se escreveria, se passaria a limpo apenas. E, mesmo isso, lhe parecia ‘nauseante’ ”. (SUSSEKIND, 1987. p.27)

Mais de uma década depois, era Mário de Andrade quem, por sua vez, estabelecia os claros vínculos percebidos por ele entre o escrever a máquina, os novos ritmos sociais e o sentimento de perda da alteridade na “igualdade maquinal” que parece a “unificação de todas as mãos”.

*“B D G Z, Remington.
Pra todas as cartas da gente.
Eco mecânico.
De sentimento rápidos batidos.
Pressa, muita pressa.
Duma feita surrupiaram a máquina-de-escrever do meu mano
Isto também entra na poesia.
Porque ele não tinha dinheiro para comprar outra.
Igualdade maquinal.
Amor ódio tristeza...
E os sorrisos de ironia.
Pra todas as cartas da gente...
Os malévolos e os presidentes da República
Escrevendo com a mesma letra...
Igualdade
Liberdade
Fraternité, point.
Unificação de todas as mãos... (...)
Bato dois LL minúsculo.
E a assinatura manuscrita.”(ANDRADE, 1993.124)*

Se para o escritor, cronista ou poeta, a única coisa a revelar a alteridade do escritor subsumido na homogeneização do produção do texto e do impresso é sua “assinatura manuscrita”, revelando assim um desconforto com a homogeneização, com a “igualdade maquinal”, com a “pressa, muita pressa”, já no interior da escola este mesmo processo é percebido não apenas como positivo, mas como algo constitutivo e constituinte de sua cultura. O processo de homogeneização cultural, coloca-se pois, para a escola, como algo necessário frente à profunda heterogeneidade das práticas culturais no interior da cidade. Para realizá-lo, busca-se, através de variados mecanismos

de escolarização dos corpos, a transformação da corporeidade da criança em corporeidade do aluno.

Como componente desta identidade infantil e tornando-a presente no cotidiano escolar, está uma corporeidade escolar à qual busca-se produzir a partir dos moldes e necessidades estabelecidos pela instituição escolar, através dos seus agentes e profissionais. Índícios das representações de um corpo escolarizado, que, submetido aos imperativos escolares, tenha *incorporado*, tenha tornado corpo, as exigências sócio-bio-fisiológicas trazidas pela escola de massa moderna, podem ser percebidos no conjunto dos documentos analisados.

Observa-se no conjunto das prescrições, a intenção de produzir um corpo escolarizado, pois trabalhado e modelado pelas práticas escolares. Nesta perspectiva, o texto torna explícita, inicialmente, uma grande preocupação com a posição corporal no momento da escrita:

"Deve o professor cuidar atentamente da posição do aluno durante os trabalhos da escrita, dando-lhe exato conhecimento sobre a posição simétrica do corpo (cabeça, cotovelos, antebraços, pernas e pés), sobre a posição do caderno e dos movimento dos dedos e mãos" (...).

A busca em educar a postura, em demarcar e controlar claramente os gestos, em criar as condições para um escrever saudável e higiênico, transformando-o em um ato minuciosamente projetado, implicou, também, que os profissionais imbuídos desta nova sensibilidade e imbuídos de uma proposta de racionalização da escola voltassem suas preocupações para os equipamentos escolares, para as carteiras, para a qualidade dos quadros e, enfim, para os custos da educação. Assiste-se neste momento, não por acaso, tanto uma crítica severa à falta e inadequação das instalações e equipamentos escolares, principalmente das escolas isoladas, quanto uma intensa propaganda dos móveis "importados dos EUA" para as escolas mineiras.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância atentarmos para as reflexões de Jacques Rancière para as Políticas da Escrita. Segundo ele, é preciso perceber que:

"Na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita e à posição correta do corpo do jovem aluno, mais ainda que à perfeição do que ele escreve, transparece um valor fundamental: antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação" (RANCIÈRE, 1995.p.7)

É possível perceber pois, a busca da constituição de uma corporeidade escolar, onde a adequação do corpo bio-psíquico-sociológico às exigências escolares poderia ser algo vivenciado quotidianamente nas escolas. Como momento de constituição da cultura escolar, a construção desta nova corporeidade através da escrita - e, lembremos, não apenas dela - remete-nos sem dúvida para a escola como instituição que participa intensamente da produção da sociedade moderna, da cidade moderna, tanto quanto é por ela criada.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Vila Rica, 1993.
- BOLE, Wille. **Fisiognomia da metrópole moderna**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1994.
- BOTTÉRO, Jean. **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: Ática, 1995.
- BUISSON, F. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Hachet, 1911.
- CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano. Petrópolis**: Vozes, 1994.
- _____. **A cultura do plural**. São Paulo: Papirus, 1995.
- CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Tese de Doutorado, 1996, 362p.
- _____. **Cultura escolar e corporeidade: a escrita como ortopedia**. Lisboa, **I Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, jan/1996b.
- _____. **Conhecimento e Cultura na Escola: um olhar histórico**. In: DAYRELL, Juarez T. **Educação e cultura: múltiplos olhares**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996c (no prelo)
- _____. Bicas, Maurilane de S. & VAGO, Tarcísio M. **Construção da modernidade e escolarização do social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais (1830/1940)**. Belo Horizonte, FaE-UFMG, 1996 (Projeto de Pesquisa)..

- GOMES, L. **Instrução para a escrita vertical**. Belo Horizonte:Imprensa Oficial, 1908.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 2, p. 65-110, 1990.
- JULIÃO, Letícia. **Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna** (1891-1920). Belo Horizonte:Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG, 1992. (Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós- Graduação/Departamento de Ciência Política, 1992).
- MAGALHÃES, Beatriz de Almeida. & ANDRADE. Rodrigo Ferreira. **Belo Horizonte: um espaço para a República**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1989.
- MELO, Ciro Flávio de C. Bandeira de. **Pois tudo é assim... educação, política e trabalho em Minas Gerais** (1889-1907). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1990, 188p. (Dissertação de Mestrado Defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE- UFMG, 1990).
- MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora:Ed. UFJF/EDITEO, 1994.
- NUNES, Clarice. e CARVALHO, Marta Maria C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos da ANPEd**, Porto Alegre, 5, p. 7-64, set./1993.
- NUNES, Clarice. **A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica na cidade do Rio de Janeiro** (1910/1935). Rio de Janeiro:ESE-UFF, 1993. (Tese de Concurso para Professora Titular).
- PECHMAN, Robert Moses. **Olhares sobre a cidade**. Rio de Janeiro:Ed. UFRJ, 1994.
- RANCIERE, J. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro:Editora 34, 1995.
- RAMA. Angel. **A cidade das letras**. São Paulo:Brasiliense, 1985.
- SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, 0, p. 5-16, set- dez/1995.
- SUSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo:Cia. das Letras, 1987.
- VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**.Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado em História).
- VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.