

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDIVILSON CARDOSO RAFAETA

**Luminoso Farol: o Colégio Piracicabano e a educação feminina em fins
do século XIX**

CAMPINAS
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título Luminoso Farol: O Colégio Piracicabano e a educação feminina em fins do
século XIX**

Autor: Edivilson Cardoso Rafaeta
Orientadora: Heloisa Helena Pimenta Rocha

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Edivilson Cardoso Rafaeta e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura: *Heloisa Helena Pimenta Rocha*

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Heloisa Helena Pimenta Rocha

Amélio

[Assinatura]

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Rafaeta, Edivilson Cardoso.

R121L Luminoso farol : o Colégio Piracicabano e a educação feminina em fins do século XIX / Edivilson Cardoso Rafaeta. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Heloísa Helena Pimenta Rocha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Watts, Martha Hite. 2. Colégio Piracicabano. 3. Educação feminina. 4. Prática de ensino. 5. Educação – História. I. Rocha, Heloísa Helena Pimenta da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-043/BFE

Título em inglês : Brighter lighthouse : the College Piracicabano and female education at the end of the nineteenth century

Keywords: Watts, Martha Hite ; Colégio Piracicabano; Female Education; School Practice's ; History Of Education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Heloísa Helena Pimenta Rocha (Orientadora)

Profª. Drª. Maria Lúcia Speedo Hilsdorf

Profª. Drª. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Profª. Drª. Arilda Inês Miranda Ribeiro

Profª. Drª. Ana Maria Fonseca de Almeida

Data da defesa: 26/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : dirafaet@hotmail.com

*À minha mãe Marli por ter me
ensinado a sonhar e me ajudado a realizar
mais um dos meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de dissertação de mestrado não poderia em grande parte ser concretizado sem o auxílio do CNPq.

Concluí-lo sem a atenta leitura e a exímia orientação da Profª Drª Heloísa Helena Pimenta Rocha seria uma tarefa praticamente impossível. O pouco que sei da prática de pesquisa em Memória e História da Educação devo à generosa paciência e seriedade intelectual desta professora.

Às Profª Drª Maria Lúcia Hilsdorf, Ana Maria de Almeida e Maria do Carmo Martins, componentes das bancas de defesa e qualificação, oferto a minha gratidão pelas muitas contribuições que trouxeram a este trabalho.

Seria infindável agradecer nominalmente a todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, para que esta pesquisa germinasse há alguns anos atrás. Sou profundamente grato, especialmente à Profª Drª Joseli Mendonça, que me ajudou a superar as dificuldades iniciais durante a graduação em História e à Profª Drª Roseli Fontana, que acreditou que eu poderia seguir os estudos e me aconselhou a apresentar o projeto desta pesquisa junto à Faculdade de Educação da UNICAMP.

Aos amigos do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba agradeço pela atenção e disponibilidade de abrir as portas do arquivo para que eu pudesse ali encontrar vestígios de um passado que me encanta. Ao Cássio, D. Odila e à memória do Sr. Haldumont (Tiquinho) fica aqui o registro dos meus agradecimentos.

O trabalho de pesquisa junto ao Centro de Pesquisa em Metodismo teria sido demasiadamente extenuante sem a intermediação da Zuleika e os diálogos sempre férteis com o Barbosa, apontando-me caminhos e sugerindo-me novas perspectivas para a análise.

Aos amigos do grupo de pesquisa (Ana Cristina, Graça, Fernando e João), com os quais partilhei boa parte deste processo de aprendizagem, oferto os meus sinceros agradecimentos pelos diversos momentos em que discutimos os resultados de nossas pesquisas, dividindo as dúvidas, multiplicando as certezas e somando a isto uma boa dose de bom humor!

Pelos corredores, departamentos, salas e ante-salas da Faculdade de Educação da UNICAMP tive o prazer de cruzar, falar e gostar de muitas pessoas que, de algum modo, permitiram que minha vivência nestes espaços se tornasse prazerosa e me fazendo entender que uma pesquisa histórica não se constitui apenas da poeira dos arquivos e dos infundáveis momentos de leitura e escrita, mas também das múltiplas relações que estabelecemos com as pessoas que nos cercam.

A todas o meu muito obrigado!

Seria uma falta muito grande não agradecer imensamente à minha família, o meu tesouro maior! Sem a torcida constante e o perdão sincero às minhas ausências, eu não teria a serenidade necessária para levar este trabalho até o fim.

Agradeço aos companheiros de docência, especialmente aos gestores, professores e funcionários do Colégio Educare por partilharem comigo deste processo e compreenderem minhas impossibilidades de atuação em diversos momentos. Aos preciosos alunos e ex-alunos a gratidão por me ouvirem falar de História nos momentos em que pareço ensinar, quando na verdade é com eles que estou aprendendo.

Por fim, cabe dizer que já me teria sido suficiente contar com as amizades de João, Helen, Erik, Denise, Renato, Flávia e especialmente do Fernando. Mas agradeço-lhes pelo interesse em me ouvir falar desta pesquisa e por agüentarem o meu mau humor nos momentos em que o cansaço minava as minhas forças. Por tanta dedicação já não os chamo de amigos e sim de irmãos!

Aula de Vôo

*O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensava saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.*

*Até que maduro
explode em vôos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.*

*Mas o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta de forma,
metamorfose,
movimento,
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa*

(Mauro Iasi)

RESUMO

Em *Luminoso Farol: o Colégio Piracicabano e a educação feminina em fins do século XIX*, investiga-se os aspectos da proposta de educação implantada na referida instituição escolar e os desdobramentos do trabalho pedagógico realizado pela educadora e missionária metodista Martha Watts no processo de propagação da educação feminina nas últimas décadas do Oitocentos, de maneira especial entre os anos de 1881 a 1895. Por meio da análise de artigos sobre educação veiculados na imprensa e de missivas escritas pela educadora a correspondentes estadunidenses, buscou-se detectar as práticas escolares e os intentos que presidiram a formação da mulher no âmbito dessa instituição. Considera-se que a atuação educacional do colégio à época, cooperou para o processo de divulgação dos princípios de educação da mulher e alcançou ainda o mérito de possibilitar que algumas de suas alunas seguissem a carreira docente, dentro de um movimento de feminização do magistério, vivido no alvorecer do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Watts, Martha Hite; 2. Colégio Piracicabano; 3. Educação Feminina; 4. Prática de Ensino; 5. Educação – História.

ABSTRACT

In *Brighter Lighthouse: the College Piracicabano and female education at the end of the nineteenth century*, is investigating aspects of the proposed education implanted in that school and the unfolding of pedagogical work done by educator and Methodist missionary Martha Watts during the process of propagation of the female education in the last decades of 1800, a special between the years of 1881 to 1895. Through analysis of press articles on education and letters written by the educator to the corresponding americans sought is detecting the plan which governed the training of women within that institution. It is considered that the educational performance of the school at the time, cooperated to the process of disseminating the principles of women education and also reached the merit of enabling some of your students follow a teaching career, in a movement of feminisation of the teaching, lived in the end of the nineteenth century.

KEYWORDS: 1. Watts, Martha Hite; 2. Colégio Piracicabano; 3. Female Education; 4. School Practice's; 5. History of Education

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vii
EPIÍGRAFE	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - <i>Várias personagens e uma só trama: a fundação do Colégio Piracicabano</i>	19
1.1 A educação metodista no Brasil: entendendo sua implantação.....	21
1.1.1 Reconhecendo territórios: a primeira missão metodista no Brasil.....	25
1.1.2 Deixai-me partir para o feliz Brasil: imigração estadunidense e a segunda missão metodista em terras brasileiras.....	27
1.2 A escola como campo de missão: as escolas americanas e a experiência dos presbiterianos.....	33
1.3 Educar para evangelizar?	40
1.4 Elites republicanas, colégios protestantes e o americanismo.....	44
1.5 O financiamento do projeto educacional.....	52
CAPÍTULO II - <i>Arte e habilidade: organização curricular, métodos de ensino e configuração de saberes</i>	55
2.1 Entre latim e zoologia: o currículo do Colégio Piracicabano	57
2.1.1 A educação pública em Piracicaba	63
2.2 Entre professores e turmas: a classificação dos alunos, a separação por classes e o corpo docente da escola	73
2.3 Arte e habilidade no Colégio Piracicabano: os métodos de ensino	81
2.3.1 Europeus e americanos: diversidade de métodos nos anos iniciais do colégio	82
2.4 Práticas escolares: a configuração dos saberes	87
2.5 Formar o coração e conduzir à verdade: a aprendizagem de uma educação moral.....	94
2.6 Prestem atenção ao chamado do Brasil: a confessionalidade do colégio	102
2.6.1 Não prestem atenção aos ensinamentos bíblicos: formas de resistência	108

CAPÍTULO III - <i>Nas vitrines escolares: o edifício próprio, o kindergarten, os exames públicos e as festas escolares</i>	113
3.1 Vasto edifício próprio: os signos de uma arquitetura escolar	115
3.1.1 Vitrine arquitetônica: o prédio como propaganda	116
3.1.2 Escola/lar ou lar/escola?	121
3.2 Jardim, jardineiras: a implantação do <i>kindergarten</i>	126
3.3 Prazeres do verão: os exames públicos e as festas escolares	136
3.3.1 Festas escolares ou espetáculos: o colégio como vitrine?.....	140
CAPÍTULO IV - <i>Educar, instruir e esclarecer a mulher: o Colégio Piracicabano e a educação feminina</i>	147
4.1 Brados dissonantes: o discurso sobre a educação da mulher no crepúsculo do século XIX	149
4.2 Ecos de um brado: a educação feminina na visão de homens de letras interioranos	157
4.3 O ecoar das vozes femininas	161
4.4 Luminoso farol levantado em nossa terra: o Colégio Piracicabano e a educação feminina.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
FONTES	193
BIBLIOGRAFIA	193



Introdução



O conjunto de desenhos que ilustram este trabalho, originalmente feito a lápis de grafite, são de autoria de Willian Gonzaga Cavalcante

INTRODUÇÃO

*Uma homenagem a Martha Watts
Por Miss Tula C. Daniel
Fevereiro, 1910*

(...) Ela amava a nós – sim, mas amava mais o Brasil. Que ternura tinha para com as crianças! Que prazer era para ela acompanhar seu crescimento físico, moral, mental e espiritual! (...) Ela não está aqui para orar pelo Brasil. Não devemos abrigar esse país em nossos corações com mais ternura?

(...) Toda a sua conversa era sobre o Brasil – suas necessidades, suas possibilidades e como eram poucos os missionários por lá. Quero dar-lhes um exemplo de seu altruísmo. Depois de se haver recolhido na noite antes do encerramento da última reunião da Junta, chegou uma mensagem telegráfica informando que morrera em Chicago o irmão com quem ela esperava ir morar. Preparou-se para retornar a Louisville e deixou um bilhete para Mrs. Trueheart e outro para mim. Depois de contar sobre a morte do irmão e o planejado retorno, o assunto de maior peso em seu bilhete eram as necessidades do Brasil, pedindo-me que votasse a favor de todas as contribuições para o seu país. Naquela mesma manhã, Miss Gibson, a presidente, havia planejado que ela falasse à Junta sobre as necessidades de lá. (...)

Supliquei para que nossos corações se dilatassem a favor da terra dela, que Seu poder pudesse descer sobre os trabalhadores de lá e que nosso continente irmão pudesse cada vez mais sentir a marca de sua vida e exemplo, e que Ele nos desse o poder de outorgar as petições que lhe enchiam o coração. Deus nos ouviu e novamente colocou o Brasil nos corações das mulheres naquela manhã. E foram alocados os 25.000 dólares necessários para a conclusão do Anexo Martha Watts em Piracicaba, onde, em 1881, essa única mulher abriu nosso trabalho no Brasil com uma aluna durante três meses numa sala alugada. (...) Quem dera que o congresso de Louisville, sim Louisville mesmo, a cidade dela – dissesse: “Vamos doar isso”. Não que o nome de nossa querida precise disso para perpetuar sua memória. Não, ela vive nas vidas que ali tocou, Piracicaba, Juiz de Fora, Petrópolis e Belo Horizonte, todas essas cidades sentiram sua mão formadora, pois sob a direção de Deus ela usava sua mente grande e forte para planejar a expansão de Seu reino. (MESQUITA, 2001, pp. 155-157)

Esta carta, escrita por Tula C. Daniel em fevereiro de 1910¹, é um reconhecimento póstumo à atuação da missionária e educadora Martha Hite Watts. Trata-se de uma homenagem à educadora norte-americana, metodista, responsável pela abertura de vários colégios para meninas no Brasil, no final do século XIX, em que se procura destacar o seu envolvimento na difusão da educação expresso, dentre outras formas, pelos pedidos de recursos para a expansão de seus trabalhos.

Fazia pouco mais de um mês que Miss Martha² havia falecido quando a missiva foi redigida. Em 30 de dezembro de 1909, na cidade de Louisville, Estado do Kentucky (EUA), morreu aos 64 anos, vitimada por um câncer. Nascida aos 13 de fevereiro de 1845, na cidadezinha de Bardstown, localizada no mesmo estado onde viveu seus últimos dias, mudou-se, anos mais tarde para Louisville e ali, enquanto freqüentadora da Igreja Metodista da Broadway, se ofereceu para ser missionária no Brasil³.

Aportou na cidade do Rio de Janeiro quando os ventos de maio sopravam forte, trazendo o inverno do ano de 1881. Mas seu destino final não era a Corte, com suas ruas tortuosas, de belos casarões, enfeitada pelo Jardim Botânico e suas lindas praias. Era necessário seguir viagem em direção à província de São Paulo, para se instalar na “bela cidade” de Piracicaba. Martha Watts não conseguiu esconder sua frustração quando se defrontou com o local onde passaria os próximos 14 anos de sua vida. “Disseram-me que Piracicaba era uma das mais belas cidades do interior. Eu fiquei encantada com a idéia de viver em uma ‘bela cidade’ não levando em consideração as palavras ‘no interior’, que mudavam as coisas” (MESQUITA, 2001, p. 31).

A cidade de pouco mais de 8.000 habitantes não possuía “casas grandes ou sofisticadas”, a maior parte das construções era “antiga” e de “barro”. Eram casas com “móvel feia e escassa”, “sem conforto e sem fogo”, pois não existiam “lareiras” e nem “chaminés”. Nem as portas possuíam “trancas”, nem os pisos possuíam carpetes, e nas paredes “cortinas raramente eram vistas”. Jardins? Existiam alguns. Porém ficavam “nos fundos e não podiam ser vistos da rua”. Isso tudo lhe fez concluir “que um americano não ficaria satisfeito em uma delas”. “Agora, você não acha que eu tinha razão para desapontar-me? Eu não tenho dúvida de que esta é uma das

¹ A carta foi publicada no *Advocate*, periódico da Sociedade Missionária de Mulheres da Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos, no qual eram publicadas as missivas enviadas por Martha Watts. Conforme veremos, essa sociedade foi a responsável pelo seu envio ao Brasil e pela abertura do Colégio Piracicabano.

² A missionária ficou assim conhecida no Brasil, de tal modo que, mesmo na esfera pública, as pessoas sempre se dirigiam a ela dessa forma, conforme podemos verificar pelo exame do jornal *Gazeta de Piracicaba* (G.P.).

³ Os dados apresentados nessa parte introdutória do texto foram extraídos da obra *Evangelizar e civilizar: cartas de Martha Watts, 1881-1908* (MESQUITA, 2001, pp. 5-41).

mais belas cidades ‘do interior’, mas não é o que eu havia imaginado”, confessou ela em setembro de 1881, em uma de suas missivas (Idem, pp. 33-34).

Mas a cidade tinha seus atrativos naturais. A beleza que faltava às construções sobrava na paisagem local e assim ela se deixou encantar pelo rio. “As quedas são lindas. Bem acima da cidade as corredeiras começam, e à medida que se aproximam das rochas as águas correm mais rapidamente e então chocam-se, e mergulham, e urram (...)”. Às margens do rio que explodia “em espuma ao achar seu caminho entre as rochas”, estava um lindo “muro de pedra natural” que parecia “ter sido colocado por mãos cuidadosas”, e após esse paredão rochoso se encontravam “vinhas, samambaias e amoras selvagens”. Ali, nessas margens, também se podia lavar “as roupas da cidade na água rápida, batendo-as nas rochas, e secando-as ao sol”. Pena que “quando as roupas [voltavam] para casa não [possuíam] praticamente botões” (Idem, p. 35).

Vinda de um país distante, Martha Watts espantou-se com as diferenças, com aquilo que lhe era estranho. “Quase tudo é novo para nós”, declarava ao se corresponder com os Estados Unidos. E esse novo era carregado de um imaginário trazido de sua pátria, a qual também servia de modelo para tecer as suas comparações. Era preciso esclarecer, “para tranquilizar alguns (...) amigos”, que os brasileiros não comiam “comida crua”. Tinham “‘farinha’, preparada da raiz da mandioca”, além de “ótima carne bovina, porco fresco, manteiga (...)”. A comida típica? “O arroz, farinha e feijão”. E este último “é tão genericamente utilizado que, em vez de dizer que alguém não vale seu ‘sal’, eles dizem que não vale o ‘feijão’ que come” (Idem, p. 24).

Os brasileiros, de “costumes estranhos” aos seus, possuíam “suas virtudes”. Surpreendeu-se com a “gentileza e cortesia daqueles” que conhecia. Vestiam-se “tão bem como as pessoas nos Estados Unidos – isto é, as de melhor classe”. Já os “pobres e os negros” não se vestiam “nem com o mínimo de dignidade” (Idem, p. 34).

Era, enfim, um povo festeiro. Festeiro e católico. “Festeiro”, “católico” e “idólatra”! O mês de junho, por exemplo, era considerado “uma ocasião festiva especial (...) o mês de nascimento de São João, padroeiro do país”. Em virtude disso, o mês era marcado por “muitos feriados com uma queima constante de fogos e badalar de sinos”. Mas havia ainda o “Festival do Grande Encontro”, festa celebrada ao longo de “três dias”, às margens do rio. Isso sem falar da “procissão em devoção a Maria, mãe de Nosso Senhor”; um dia “bastante sagrado, o ‘Dia da Conceição’” (Idem, pp. 25-27).

Martha Watts, entretanto, parece ter aceitado as diferenças, chegando mesmo a perguntar aos seus interlocutores: “O que acham de ‘minha cidade’, como eu já a chamo? Já me sinto

ligada a ela e pressinto que serei muito feliz aqui”. Em suas reflexões, algumas vezes, acaba reconhecendo que ela e os demais americanos eram “estranhos e protestantes”, diferentes para os brasileiros também (Idem, pp. 24; 35).

A educadora estadunidense permaneceu no Brasil por 26 anos⁴. Ao longo desse tempo, fundou quatro colégios. O Colégio Piracicabano foi o primeiro, do qual ela saiu somente em 1895, para fundar o Colégio Americano de Petrópolis. Em 1902 foi a vez de Juiz de Fora receber a educadora, que ali abriu um internato feminino, o Colégio Mineiro. Em seu último estágio de trabalho em terras brasileiras, organizou o Colégio Izabela Hendrix, em Belo Horizonte, no ano de 1904.

Ao longo desse período, em que esteve no Brasil dedicando-se à educação, aplicou os conhecimentos que adquirira como professora normalista na Escola Pública de Louisville, nos Estados Unidos⁵, desenvolvendo uma proposta pedagógica “prática e clara” e uma “educação ministrada (...) para o mundo, para a sociedade”, diferentemente de outros estabelecimentos da época “onde a educação ministrada” era “destinada a quem jamais” haveria “de sair do estreito recinto de um quarto, tendo como mais largo horizonte as quatro paredes de uma casa”⁶ (G.P., 28/12/1883). Essa proposta de educação destinava-se de maneira especial ao sexo feminino, embora seus colégios tenham acolhido os “meninos de bom comportamento”⁷, menores de 15 anos. Mas à mulher cabia o foco central dos trabalhos, afinal “educar, instruir, esclarecer a mulher é o primeiro passo para reformar a sociedade” (idem), opinião corrente nos fervorosos debates sobre a educação feminina, veiculados pela *Gazeta de Piracicaba* em fins do século XIX⁸.

A proposta de educação implantada no Colégio Piracicabano e os significados do trabalho realizado pela missionária e educadora Martha Watts no processo de difusão da educação feminina em fins do século XIX, de maneira especial entre os anos de 1881 a 1895, é o que se

⁴ A cada cinco anos de trabalho, os missionários metodistas tinham direito a um ano de descanso. Em 1886, Martha seguiu para os Estados Unidos para gozar seu período de férias, retornando no ano seguinte a Piracicaba. Em 1892, novamente se dirigiu aos Estados Unidos para desfrutar das férias. Posteriormente, em 1900 necessitou viajar à Europa e Estados Unidos para tratamento de saúde, voltando em 1902. (G.P., 17/03/1886 e 28/01/1892).

⁵ Declarações sobre sua atuação como professora nos Estados Unidos aparecem em algumas de suas cartas. Ver, por exemplo, Mesquita, 2001, pp. 36; 89.

⁶ Com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão, os textos da *Gazeta de Piracicaba* e do *Expositor Cristão*, com registros da época, foram editados e adaptados às regras atuais da Língua Portuguesa.

⁷ Vários anúncios do Colégio Piracicabano veiculados na *Gazeta de Piracicaba* traziam essa indicação de que o colégio recebia meninos bem comportados até os 14 anos de idade para o externato. (G.P., 01/02/1895, p. 2).

⁸ As citações presentes nesse parágrafo foram retiradas da *Gazeta de Piracicaba*, tendo sido veiculadas em dois momentos distintos. A primeira faz parte do artigo publicado em 28 de dezembro de 1888, no qual se relataram os exames públicos do Colégio Piracicabano. A frase que marca a defesa da educação da mulher, escrita por Anna Machado Nunes Penna, foi publicada em setembro de 1887.

vê contemplado nesta dissertação. O recorte temporal estabelecido compreende o ano de abertura do Colégio Piracicabano (1881) e o último ano em que a professora esteve à frente da direção da escola (1895).

O estudo visa aprofundar a discussão acerca da educação feminina no Brasil, nas últimas décadas do século XIX. Distinto em alguns aspectos da instrução masculina no período, a educação comumente oferecida às mulheres, em certa medida, detinha-se nos rudimentos da leitura, da escrita, das quatro operações básicas da Aritmética e nos trabalhos de agulha, sendo ministrada, na maioria das vezes, por preceptoras, salvaguardando as exceções. Na análise das fontes, o que se observou foi a emergência de uma série de debates que postulavam a necessidade de que a mulher tivesse acesso a um ensino semelhante, em alguns aspectos, àquele que era oferecido aos homens.

A revisão bibliográfica sobre o tema permitiu identificar alguns trabalhos cujas contribuições se mostraram extremamente significativas no sentido de problematizar o objeto do presente estudo.

Um trabalho pioneiro no exame das origens do Colégio Piracicabano, dentre outras instituições confessionais criadas no findar do século XIX, é a dissertação de mestrado intitulada *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. De autoria de Hilsdorf (Barbanti, 1977), essa pesquisa se constitui em importante contribuição para a compreensão da história da educação paulista no período, tanto pelas fontes que reúne quanto pelo teor das análises efetuadas pela pesquisadora ao buscar compreender o surgimento e o êxito de escolas americanas no findar do Oitocentos. A leitura desse material, conjuntamente com as investigações de outros autores que escreveram suas obras reportando-se, direta ou indiretamente, aos estudos de Hilsdorf (Barbanti), ofereceu importantes elementos para a compreensão dos acontecimentos que se articularam na constituição do projeto de abertura do Piracicabano, visto ser esta uma das instituições escolares analisadas pela autora.

Em trabalho posterior, apresentado como tese de doutoramento sob o título *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, Hilsdorf (1986) examinou a atuação jornalística, política e pedagógica de Rangel Pestana. Investigando os procedimentos tomados pela personagem em questão, o trabalho evidencia os caminhos percorridos por Pestana e a constante defesa em prol da difusão de uma educação escolar dotada de maior qualidade, essencialmente

nas escolas brasileiras localizadas na província paulista. “Patrono da educação”, abriu e lecionou em colégios, elaborou leis, publicou artigos jornalísticos em favor de melhorias no ensino e discursou veementemente em defesa da educação das mulheres, estando, inclusive, presente na festa de lançamento da pedra fundamental do edifício que abrigaria o Colégio Piracicabano. Aspectos que se mostram fundamentais na compreensão dos múltiplos interesses que presidiram a criação dessa instituição escolar.

Desejando abranger algumas das diferentes posições a respeito da educação que se prescrevia às mulheres no findar do século XIX, a obra *Mulheres de ontem?* (Bernardes, 1988) contribuiu de modo significativo, na medida em que, ao analisar o papel da mulher na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1840 e 1890, a pesquisadora investigou, dentre outras fontes, mais de uma centena de pequenos artigos escritos por ocasião da inauguração de um curso de ofícios para o sexo feminino no Imperial Liceu de Artes e Ofícios, na Corte brasileira. Reunidos em uma única obra, *A Poliantéia*, esses escritos revelam uma polissemia de idéias que podiam oscilar desde um ensino voltado aos afazeres domiciliares, até uma educação capaz de conceder à mulher a sua emancipação social.

No desenvolvimento da análise, o artigo *Escritoras, escritas, escrituras*, de Telles (2001) trouxe alguns elementos que possibilitaram um tratamento mais acurado das condições de vida das mulheres oitocentistas. Contribuindo para a relativização de uma leitura que insiste na reafirmação do lugar subordinado ocupado pelas mulheres, Telles chama a atenção para a atuação das escritoras brasileiras no século XIX, mulheres que não apenas escreveram poesias e romances, mas também se declararam publicamente, por meio de suas penas, contra a situação de subordinação e ignorância em que viviam, o que lhes impedia de receber uma instrução de qualidade e de participar da vida pública. Relevante é o apontamento da pesquisadora de que essas mulheres terminavam, muitas vezes, por pagar o preço de sua atuação literária libertária, suportando o preconceito e até mesmo a exclusão social.

Investigando a atuação das mulheres no magistério, em um artigo intitulado *Mulheres na sala de aula*, Louro (2001) salienta que, nas últimas décadas do século XIX, constituiu-se um discurso que apontava para a necessidade da educação da mulher, vinculando-a à modernização da sociedade. A ela cabia a orientação dos filhos, o controle do homem e a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. Essa educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, além do aprendizado da leitura, da escrita, das quatro operações básicas e dos trabalhos de agulha.

As análises desenvolvidas nesses trabalhos, em conjunto com as observações de outros autores, ofereceram importantes contribuições para a compreensão dos debates em torno da educação da mulher, em fins do século XIX. No cruzamento das questões examinadas pelos autores com a proposta pedagógica implementada por Martha Watts no Colégio Piracicabano, encontramos subsídios significativos para a apreensão das várias dimensões envolvidas na implantação desse colégio especialmente voltado à educação da mulher.

O trabalho tomou como fontes a obra *Evangelizar e Civilizar: cartas de Martha Watts, 1881-1908* (MESQUITA, 2001), e os jornais *Gazeta de Piracicaba* (G.P.) e o *Expositor Cristão* (E.C.).

A obra *Evangelizar e Civilizar* consiste em uma versão bilíngüe das cartas que a educadora enviava ao *Woman's Missionary Advocate*, periódico da Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas nos EUA (*Woman's Missionary Society*), órgão missionário responsável pelo financiamento das missões educativas no Brasil e em várias partes do mundo. Martha Watts correspondia-se diretamente com a secretária executiva da sociedade de mulheres, embora soubesse que suas cartas seriam publicadas posteriormente nesse periódico.

As 44 epístolas que compreendem a obra foram coletadas junto aos arquivos da General Commission on Archives and History of the United Methodist Church, reunidos na Drew University na cidade de Madison, New Jersey, nos Estados Unidos, as quais foram compiladas pela tradutora. Para essa pesquisa foram utilizadas as primeiras 24 cartas, escritas durante o período em que Martha Watts dirigiu o Colégio Piracicabano. Entretanto, dados contidos nas demais missivas também foram utilizados pontualmente, com o objetivo de levantar informações relevantes para a compreensão das questões em estudo.

Essas missivas trazem muitas informações sobre o trabalho de Martha Watts, o que permitiu averiguar a maneira como pensava a educação e o modo como desejava implementar a instituição. Tratam da organização do colégio, da contratação de professores(as), do uso de métodos distintos, da celebração das festas escolares e dos exames públicos realizados, dentre outros aspectos. Seus relatos são ricos em dados, apresentando suas surpresas com as diferenças culturais de um povo que, para o imaginário norte-americano e europeu, estava dando os primeiros passos em direção ao progresso. Expõem, ainda, as dificuldades enfrentadas por possuir uma religião diferente da praticada pela maior parte dos brasileiros, a qual por inúmeras vezes foi criticada pelo pároco local e pelos ramos conservadores que apologizavam o catolicismo romano como religião oficial do Brasil. Quando analisadas, as cartas deixam

vestígios de como esses embates foram cedendo espaço a um clima de tolerância religiosa, especialmente após a Proclamação da República. Além disso, demonstram o quanto o colégio foi ganhando notoriedade com o passar dos anos, dado que pode ser observado, dentre outras formas pelo constante aumento do número de alunos.

Todas essas informações permitiram que a questão primordial enfocada, a educação feminina ministrada no Piracicabano, pudesse ser analisada dentro de um contexto maior, marcado pelos debates que esse tema suscitava no período. Nesse cenário, o tratamento do tema permitiu evidenciar a atuação de diversas personagens, mesmo que tenhamos buscado priorizar o papel de Martha Watts. Simonini (2004) chama a atenção para essa possibilidade que a análise de cartas oferece de “acompanhar o autor pelos rituais que envolvem a escritura epistolar e pelos assuntos que, tendo início e fim numa mesma missiva ou se desdobrando em outras, estão permeados de pensamentos, maneiras de ser e de viver” (p. 1).

Os autores que têm se dedicado ao trabalho analítico de cartas apontam para algumas questões que necessitam ser observadas no exame dessa fonte. Conforme assinalam Galvão e Gotlib (2000), é preciso estabelecer um distanciamento entre o momento em que foram escritas e o momento atual em que são submetidas à leitura, de modo a se evitar que discrepâncias sejam cometidas por não se compreender o contexto no qual foram produzidas. Geralmente escritas para um destinatário específico, as cartas podem conter códigos textuais que são comuns apenas aos interlocutores, de modo que, ao serem lidas por alguém que está fora do círculo de comunicação, alguns pontos tendam a ficar obscuros ou simplesmente inacessíveis à compreensão cabal do assunto tratado. Desse modo, termos ou expressões podem ganhar novos significados se não forem cuidadosamente analisados e se não se considerar a conjuntura em que foram escritos, uma vez que o que marca as cartas é exatamente o tipo peculiar de texto, o qual trafega entre o dissertativo e o literário, o coloquial e o formal.

Nesse sentido, no processo de análise das cartas, procurou-se interrogar quem eram os interlocutores da professora Watts e as questões em pauta em diferentes momentos. Cabe notar que, embora se dirigisse, de modo mais direto, à secretária da Sociedade das Mulheres Metodistas nos EUA, indiretamente reportava-se também às mulheres que compunham a sociedade, uma vez que suas cartas eram publicadas no *Advocate*.

Assim, por meio de suas missivas, as contribuintes da igreja metodista estadunidense podiam ter notícias de como eram aplicadas suas doações. Por isso, dirigia-se aos seus destinatários com relativa frequência. O trecho a seguir é exemplar. “Cara Sra Butler: Imagino

que a senhora e as outras mulheres interessadas no trabalho realizado no Brasil queiram notícias da cidade na qual empregaram dinheiro e orações. Eu lhes darei informações sobre ela” (MESQUITA, 2001, p. 30). Assim, escrever essas cartas significava mais do que enviar notícias, a isso somavam-se os objetivos de prestar contas àquelas que eram responsáveis pela manutenção da obra “missionária”, procurando, ao mesmo tempo, convencê-las e animá-las.

Na análise dessas cartas, é importante também atentar para as considerações de Gondra (2002), no que se refere à produção desse tipo de documento. Conforme lembra esse autor, ao se produzir um texto, uma série de competências combinadas e associadas delimitam a escrita, condicionando a composição final a dependências que extrapolam a singularidade do indivíduo, visto que esse produziu sob determinados constrangimentos. A escrita estaria, desse modo, condicionada pela posição social de quem escreve e pela própria constituição do sujeito enquanto eu, ou seja, “de quem se trata o autor?” (pp. 60-61).

Vale lembrar que as cartas de Martha Watts foram escritas originalmente em inglês, idioma falado por seus correspondentes. Desse modo, pode-se compreender a presença de algumas declarações marcadas por um certo “preconceito” em relação ao país no qual ela se instalara. Pode-se supor que frases como “de qualquer forma, não acho que todas as pessoas más do mundo estejam no Brasil” (MESQUITA, 2001, p. 25) só puderam ser escritas, porque eram dirigidas principalmente a leitores norte-americanos ou que tivessem domínio do inglês.

O fato de Martha Watts ser mulher, missionária e educadora também contribui para configurar a escrita de suas missivas⁹. Ela fala diretamente às mulheres e a elas faz apelos constantes pelo envio de verbas e novas missionárias para auxiliarem nos trabalhos: “Este apelo não se aplica somente às mães, mas a todas as mulheres, pois a elas é especialmente ensinado o cuidado e a educação para com as crianças”. Ou, em um outro trecho, “veio a minha mente que

⁹ O artigo de Baubérot (2001) *Da mulher protestante* que enfoca o processo de formação educacional das mulheres protestantes no século XIX, constitui-se em um importante aporte, na busca de compreensão do papel missionário das professoras metodistas. O autor ressalta que rompendo com o papel virginal e conventual do ideal católico construído para as mulheres, a concepção feminina dos protestantes situa-se no campo da doutrina do sacerdócio universal, a qual embora tente conciliar uma igualdade de essência, empenha-se em cristalizar as distinções da função do homem e da mulher. Inseridas em movimentos revivalistas e de despertar (desejosos do reinsuflar do impulso da Reforma nas igrejas protestantes existentes, nomeadamente a Metodista, a Anglicana, a Presbiteriana e a Reformada), as mulheres protestantes acabaram por assumir novas responsabilidades, exercendo o ministério de diaconisas, a docência, a luta anti-escravagista ou mesmo inserindo-se em movimentos de caráter feminista, defendendo inclusive o direito das mulheres à pregação do Evangelho, algo até então não permitido. Enfrentando barreiras e dificuldades, essencialmente de ordem moral, acabaram encontrando a possibilidade de exercerem “o ministério feminino”, sobretudo durante a Primeira Guerra Mundial, devido à ausência de seus esposos e à necessidade de assumir a direção de suas comunidades religiosas. Tornaram-se assim, ao longo do século, salvaguardando as especificidades dos países, das classes sociais e das igrejas em que estavam inseridas, agentes de diversas transformações sociais.

os muitos corações saudosos (...) achariam aqui um local onde suas preciosas ofertas poderiam (...) tornar-se a salvação dessas crianças” (Idem, pp. 22-23). Como podemos verificar, sua escrita está condicionada ao papel que ocupa, como missionária e educadora, que, em seu diálogo com outras mulheres, procura construir seu discurso em um tom persuasivo, voltado para o propósito de tocar esse público feminino.

Outra questão que é necessário considerar na análise do texto produzido sob o formato de cartas é que, em geral, ele é construído como um relato de memórias, trazendo assim, muito da visão particular e emocional de quem está relatando os fatos. Desse modo, opera-se a partir da seleção de dados, destacando certos aspectos em detrimento de outros que não convém revelar (DIAS, 2001). Isso pode explicar o tom, quase sempre otimista, que Martha Watts imprimia às missivas em que relatava os trabalhos no Piracicabano, as quais parecem sugerir que eram raros os problemas, tom que só desaparecia nos momentos em que se fazia necessário apelar pelo envio de recursos financeiros ou de novas missionárias.

Todas essas observações nos ajudaram a analisar as cartas como uma fonte de pesquisa condicionada, não somente pelo período em que foram produzidas, mas também por outros aspectos, dentre os quais se destacam a autoria e os interlocutores. A consideração desses elementos se mostrou imprescindível para a compreensão de que esses documentos traziam limitações quanto às suas possibilidades de focar o passado, no qual estão temporalmente inseridos, tornando claro que sua leitura só poderia ser compreendida mediante a acuidade de um olhar que procurasse fugir a determinadas idealizações e compreender as dependências e imposições presentes na produção desses registros.

Outra fonte primária analisada, a qual forneceu um significativo conjunto de dados acerca da proposta pedagógica implantada por Martha Watts, foi o jornal *Gazeta de Piracicaba* – periódico que publicou uma série de matérias sobre o Colégio Piracicabano e sobre eminentes figuras políticas da época, como Prudente de Moraes e Manoel de Moraes Barros, por exemplo, com os quais a professora Watts manteve muitos contatos e de quem recebeu apoio para o colégio. Nele eram publicadas informações sobre os períodos de matrícula, matérias e materiais a serem utilizados pelos alunos(as), professores(as) contratados(as), dentre outras.

A *Gazeta* teve o seu primeiro número publicado em 11 de junho de 1882. Composto em geral por quatro páginas, esse jornal, que se apresentava como “órgão imparcial”¹⁰, ganhava as ruas todas as “terças, quintas e sábados, não havendo dias santificados”¹¹. Até agosto desse ano pertenceu a Victaliano Ferraz do Amaral passando, a partir de então, a pertencer a Joaquim Borges da Cunha. Ao adquirir o jornal, Joaquim Borges assumia o compromisso junto à população de mantê-lo “no nível da imparcialidade”, tendo sempre “em vista o bem público e local, de acordo com os princípios do poder”. Tornava manifesto, ainda, que “as colunas da *Gazeta*” seriam “francas a todo aquele que, em linguagem comedida e correta”, quisesse “trazer à luz da publicidade artigos de utilidade pública” (G.P., 19/06/1889).

Para essa pesquisa foram consultados todos os exemplares do jornal, no período entre 1882 e 1900, utilizando-se os dados levantados nos exemplares publicados entre 1896 e 1900 como fonte de informação complementar para a compreensão de determinadas questões que ficavam incompletas quando delimitadas apenas no período selecionado¹².

A *Gazeta* atuou como um importante aporte do Colégio Piracicabano, veiculando, com frequência, artigos de primeira página nos quais relatava seus exames públicos e festas escolares, além de publicar uma substancial nota da cerimônia de lançamento da pedra fundamental do prédio próprio do colégio e da festa de sua inauguração, posteriormente. Estabelecia com frequência esse tipo de divulgação de outros colégios existentes na cidade, mas curiosamente os acontecimentos do Piracicabano ganharam uma ênfase maior, a qual pode ser verificada pela dimensão dos artigos ou até mesmo na disposição espacial dos mesmos, os quais eram publicados, em geral, na primeira página do periódico.

Abrangendo um período menor, embora não menos significativo, temos o *Expositor Cristão*, “jornal evangélico e noticioso” (E.C., 04/06/1892, p. 1) da Igreja Metodista brasileira. O periódico começou a ser publicado no ano de 1890, em edições semanais. Nele é possível

¹⁰ Nesse primeiro ano do jornal suas edições sempre saíam com a indicação de que se tratava de um “órgão imparcial” impressa logo abaixo do nome *Gazeta de Piracicaba*, na primeira página. Quando passou a pertencer a Joaquim Borges essa informação deixou de figurar.

¹¹ A partir de 1883 o jornal passou a circular às “quartas, sextas e domingos”, mantendo a mesma observação “não havendo em dias santificados”, o que sugere que no dia posterior aos feriados o jornal não circulava. Nos anos de 1887 e 1888 circulou diariamente, voltando em 1889 a ser publicado apenas três vezes por semana.

¹² Parte desse acervo que se encontra sob a tutela do IHGP (Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba) está digitalizado, mas, quando das visitas para consulta do material, o período entre 1891 e 1900 ainda não havia passado pelo processo de digitalização, tendo sido necessária a consulta ao material em suporte papel. Foram mais de 3.000 exemplares de jornal consultados, perfazendo um total aproximado de 12.000 páginas para que pudéssemos coletar todas as notas, artigos e anúncios publicitários que se referem, mesmo que indiretamente, ao Colégio Piracicabano ou a Martha Watts.

encontrar informações sobre o andamento da igreja no Brasil e em várias partes do mundo. De igual modo, uma gama considerável de dados sobre o Colégio Piracicabano e as demais escolas que haviam sido abertas pela igreja, à época, também podem ser encontrados. Com uma tiragem aproximada de 1.500 exemplares por semana, o jornal atingia 18 dos 20 estados brasileiros existentes e era enviado para assinantes em países como os EUA, México, Argentina, Alemanha, França, Espanha, e outros (Idem, p. 3). De maneira análoga à consulta realizada na *Gazeta de Piracicaba*, o exame do semanário compreendeu os anos de 1890 a 1900, sendo os anos adicionais pesquisados utilizados esporadicamente, sempre que desejávamos aclarar alguma informação.

Aproximando-se da *Gazeta*, que veiculava com frequência artigos temáticos sobre a educação, o *Expositor Cristão* assiduamente publicava notícias sobre a abertura de escolas e a situação do ensino público no Brasil, além de fornecer dados estatísticos acerca do ensino em diversos países. Embora sua redação fosse na Corte, mantinha uma relação amistosa com o periódico piracicabano, publicando reiteradamente artigos anunciados pela *Gazeta*. Na consulta desse material, foram localizadas informações valiosas sobre a abertura do jardim de infância do Colégio Piracicabano, que mereceu uma série de artigos por meio dos quais se buscava esclarecer e convencer os leitores da eficiência e necessidade dessa modalidade de educação infantil.

Na leitura da *Gazeta de Piracicaba* e do *Expositor Cristão*, partiu-se do conceito de representação de Chartier (1990), buscando perceber como as redes de saberes se constituem e tentam conformar comportamentos em seus leitores, constituindo-se em práticas culturais. Segundo esse autor “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros” (p. 17). Nesse sentido, a análise da *Gazeta*, por exemplo, permitiu evidenciar que, não obstante o fato de esse jornal se declarar um “órgão imparcial”, tratava-se de uma publicação de cunho republicano. Não foram poucas as situações em que suas páginas estamparam artigos pautados em princípios liberais, opondo-se abertamente ao governo imperial e tecendo severas críticas a esse regime. Não raras vezes posicionou-se contrário à união entre o Estado e a Igreja e defendeu a secularização da nação.

Capelato (1994) enfatiza que o jornal pode oferecer dados sobre a sociedade, com seus usos e costumes, suas questões políticas e econômicas, auxiliando na compreensão da vida de nossos antepassados, sejam os “ilustres” ou os considerados “anônimos”. Ressalta que compete ao historiador “fazer reviver as personagens do passado, procurando entendê-las na sua época”,

captando as transformações dos homens ao longo do tempo. Como destaca a autora, “a imprensa oferece amplas possibilidades para isso. A vida cotidiana nela registrada em seus múltiplos aspectos, permite compreender como viveram nossos antepassados” (p. 21).

Carvalho (1998), aponta para uma maior atenção que se tem dado aos impressos dentro do campo da História da Educação, nas últimas décadas, o que marca uma nova fase da historiografia, que tem conferido um modo de olhar diferenciado ao interrogar as fontes disponíveis. Portanto, os jornais podem ser vistos como um novo objeto de pesquisa que se articula em torno das práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos.

Nascimento (2004), ao estudar a história da educação operária no Piauí entre os anos de 1889 e 1937, fez uso de jornais, enfocando a imprensa como “fonte interpretativa de valor historiográfico a disposição do historiador da história da educação” (p. 1). Analisando as notícias veiculadas nos impressos, observou que era possível encontrar idéias sobre educação nos discursos dos variados agentes que se expressavam por meio da imprensa escrita. A par dessas análises, salienta que as informações contidas nesse tipo de fonte “não são desvinculados da realidade nem dos aspectos implícitos na escrita do redator”, uma vez que “os jornais contam com diversos mecanismos de controle para não permitir que o jornal acabe por atuar contra os propósitos da classe que representa” (p. 8).

Nesse sentido, na análise da *Gazeta de Piracicaba* e do *Expositor Cristão*, jornais cujas vinculações com os ideais republicanos, evidenciadas pelo teor das matérias que veiculavam em suas páginas, foi necessário estar atento aos modos como se reportavam ao Colégio Piracicabano. Isso permitiu perceber o apoio que concediam à iniciativa expressa, por exemplo, na considerável visibilidade à atuação de seu corpo docente e de sua diretora. O lugar que a escola ocupou na imprensa piracicabana pode ser mais bem compreendido quando se leva em conta as aproximações entre os objetivos que orientaram a criação dessa instituição e os valores defendidos pelos grupos que se articulavam em torno desses jornais. Afinal, os organizadores do colégio também defendiam uma separação entre Igreja e Estado, desejavam um governo republicano e se opunham ao Império e ao modelo de ensino que esse patrocinava.

Marcada a contribuição que o uso dos jornais pode trazer para essa pesquisa, importa destacar que, como meio de circulação de idéias e representações sobre a educação e a instrução, o jornal precisa ser visto como um produto cultural, produzido por sujeitos históricos determinados e inseridos em um contexto histórico também determinado (DIAS, 1999). Nesse sentido, os impressos não podem ser tomados como verdade absoluta e nem mesmo como

representação fidedigna da sociedade na qual se inserem. Como ressalta Villela (2002), embora eles retratem a sociedade com “um bom grau de precisão, podendo constituir-se numa fonte bastante confiável, não se pode perder de vista o fato de que sempre seguem uma linha política e ideológica que, explícita ou implicitamente, interfere no texto” (pp. 98-99).

A *Gazeta de Piracicaba* e o *Expositor Cristão* se revelaram instrumentos de grande valia no processo de compreensão da iniciativa de criação do Colégio Piracicabano e do seu projeto de educação voltado para o sexo feminino, visto que, por meio deles, foi possível fazer emergir questões que apenas o discurso presente nas missivas de Martha Watts não era capaz de evidenciar. Retomando as palavras de Almeida (1996), entendemos que através das páginas desses jornais foi possível vencer as dificuldades práticas da pesquisa, que, de maneira fragmentada, tenta reconstruir o discurso de uma época. Na medida em que, a imprensa periódica é capaz de revelar

a voz de cada autor na sua cotidianidade e no tempo histórico ao qual emprestou significação pela via do discurso escrito. Esse discurso, diferentemente do discurso oral, apresenta características de perenidade ao fixar-se pela palavra impressa que, por sua vez, permite fazer emergir atores que já não podem dar seu testemunho sobre aquilo que viveram e que realizaram e, principalmente sobre o que refletiram e experienciaram. Esses atores, puderam num processo de ressurreição, tornar à cena e ao mundo no qual, de uma forma ou de outra, deixaram sua marca (Almeida, 1996, p. 100)

Curiosamente, quando em janeiro de 1889, Alfredo Soares assumiu a redação da *Gazeta de Piracicaba* anunciou ao público quais eram os objetivos do jornal junto aos seus leitores. Em suas palavras, um testemunho do grau de importância que atribuía a esse veículo, destinado a informar e até orientar o povo. Um “guia mental das classes que se afadigam no trabalho dia a dia”, e que desejavam mesmo ao lado de uma vida laboriosa manter-se informadas. Afinal, “o povo não tem tempo para ler livros, - o seu livro é o jornal, o seu modo de pensar é o que está em voga, ou antes é o que a folha que ele assina lhe dita ou aponta como verdadeiro”. Esse mesmo povo deseja ter “quem lhe venha dizer como deve manifestar-se a este ou aquele respeito; quer ter finalmente quem lhe defenda seus direitos, direitos aliás sagrados e inatacáveis, direitos que lhe são as mais das vezes sonegados e extorquidos por governos

autoritários”. Reafirmando, após todo esse discurso, a imparcialidade de um jornal que se propõe a ser guia mental do povo, manifesta que seu periódico “não tem bandeira, não tem partido, não tem paixões, não tem sentimentos inconfessáveis: defende unicamente a justiça, o bem, a causa dos oprimidos e dos fracos”. “O jornal é do povo e para o povo!” (G.P., 01/01/1889).

Temos com esse relato um exemplo de como o desenvolvimento do trabalho com jornais pode contribuir para a compreensão das realidades passadas. Seu redator reconhecia a importância desse veículo como difusor de idéias junto aos cidadãos, pois acreditava que mesmo o “povo comum” podia ter acesso à sua leitura, mais simples, rápida e menos onerosa do que os livros. Em contrapartida, suas declarações, acentuadamente partidárias, apontam para o cuidado necessário no trabalho com essa fonte, veículo de idéias que se desejam divulgar e modos que se aspiram inculcar em seus leitores.

Ancorada nessas fontes primárias, essa pesquisa tem como referencial a História Cultural (BURKE, 2000; CHARTIER, 1990; LE GOFF, 1996), buscando compreender a produção histórica que se faz no período aqui estudado e as representações culturais que estão presentes nas fontes utilizadas, além do papel do Estado e dos mecanismos de apropriação e circulação de modelos culturais. Além disso, compreende-se as práticas escolares vivenciadas no âmbito do Colégio Piracicabano como fruto das relações culturais estabelecidas e inseridas num dado tempo histórico e, por esse motivo, tensionadas por questões que extrapolam o campo político, econômico e social, uma vez que se constituem na intersecção desses diversos fatores.

Como salienta Frago (1995), a História da Educação em suas articulações com as novas correntes historiográficas e, particularmente, a Nova História Cultural, indica a necessidade de um reexame das relações entre a educação e a cultura, sinalizando para o imperativo de uma acurada análise dos processos internos à escola, às práticas que concretizam a existência das instituições escolares e suas relações com o universo social e cultural. Procurou-se nesse sentido, analisar a proposta pedagógica implantada por Martha Watts no Colégio Piracicabano, dentro do contexto da sociedade e da cultura da época.

No exame desse projeto de educação feminina, buscou-se compreender os discursos como estratégia de pensar a realidade e construí-la, já que as percepções do social “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que”, como adverte Chartier (1990), “tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por ela menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (p.17).

Nesse contexto, adquire relevância a concepção de cultura escolar tal como considera Julia (2001), “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 9).

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se uma discussão sobre os acontecimentos que levaram à fundação do Colégio Piracicabano, na cidade de Piracicaba, no ano de 1881, pela missionária metodista estadunidense Martha Watts. Levantar esses dados permitiu trazer à baila não apenas os debates que se estabeleciam no período, mas também entender a rede de relações que se constituíram e possibilitaram a implantação desse colégio, voltado às mulheres de uma elite republicana que vinha se consolidando nas últimas décadas do século XIX.

No segundo capítulo buscou-se, por meio das missivas de Martha Watts e dos artigos publicados pela *Gazeta de Piracicaba*, reconstituir as práticas escolares instituídas no Colégio Piracicabano. Na análise dessas práticas, procurou-se levar em conta a organização educacional do colégio, atentando para a utilização de metodologias diversas, a composição do currículo, as propostas de classificação e seriação dos estudantes, o papel confessional da escola, a aquisição de aparelhagem instrutiva importada, dentre outros aspectos que permitiram ao Piracicabano distinguir-se de outros colégios do período.

No terceiro capítulo deste trabalho, efetuamos um exame de alguns dos dispositivos que participaram da organização da escola, procurando interrogar em que medida eles teriam operado como mecanismos de divulgação dos supostos aperfeiçoamentos implantados no Piracicabano. Verificou-se, dessa forma, ao longo do processo de análise das fontes, que a construção do prédio próprio, a implantação do *kindergarten*, o emprego de exames públicos e festas escolares, guardavam, além das especificidades inerentes a cada uma dessas atividades, um caráter divulgador das práticas escolares do colégio.

No último capítulo, analisou-se em que medida esses procedimentos dialogavam com o processo de implementação de uma educação feminina em fins do século XIX. Inserindo a atuação educacional da instituição nos debates correntes à época, procurou-se examinar até que ponto os trabalhos desenvolvidos no Colégio Piracicabano possibilitaram alterações sociais na vida de jovens estudantes, favorecendo o exercício da docência, a publicação de produções literárias e a manifestação pública em eventos.



Capítulo I



CAPÍTULO I

Várias personagens e uma só trama: a fundação do Colégio Piracicabano

*Oh, dai-me um barco de hélices e velas,
E deixai-me partir para o feliz Brasil!
Morada do sol – vasto reino do calor –
De matas sempre verdes e pérolas fulgentes,
Com símios aos milhares e moças portuguesas!*
(...)

*Oh, dai-me um barco de hélices e velas,
E deixai-me partir para o feliz Brasil!
Desejo repousar debaixo das palmeiras,
Os rios contemplar, tão calmos e tranqüilos,
Colher seus frutos de ouro, deliciosos,
E provar carne de guanaco!*
(...)

*Oh, dai-me um barco de hélices e velas,
E deixai-me partir para o feliz Brasil.
Suspiro por sentir a sua “eterna primavera”
E apertar a mão do rei,
Ajoelhar-me a seus pés, chamar-lhe “Meu real senhor”,
E ouvi-lo responder: “Boas-vindas, meu velho!”¹³*
(apud GOLDMAN, 1972, p. 89)

1.1 A educação metodista no Brasil: entendendo sua implantação

Martha Hite Watts chegou à cidade paulista de Piracicaba em 19 de maio de 1881. Missionária da Igreja Metodista dos Estados Unidos da América, tinha por objetivo montar um colégio especialmente voltado à educação feminina. Em agosto do mesmo ano escreveu uma carta à Sra. D. H. McGavock, secretária executiva da Sociedade Missionária de Mulheres,

¹³ O poema citado por Frank Goldman (1972) foi publicado em 18 de março de 1866 pelo *New Orleans Daily Picayune*, periódico de New Orleans, transcrito do *Galveston News*. Consta também no trabalho de Hill, 1939, p. 18.

enviando informações sobre sua chegada e os encaminhamentos para a abertura do colégio do qual ela seria a diretora responsável.

Eu cheguei a Piracicaba no dia 19 de maio e, após uma visita de poucos dias à casa do Irmão Smith, hospedei-me na casa do Sr. Northup, na qual permaneci quatro semanas, estudando a Bíblia todos os dias, exceto aos sábados. No dia 21 de junho, começamos a cuidar da casa na qual permanecemos até o primeiro dia da última semana, quando o Rev. Koger se mudou para uma casa mais confortável em outra rua; meus pertences, juntamente com a mobília da escola que tínhamos, foram levados para uma nova casa que alugamos para a escola. A casa é nova, mas não é grande o suficiente para abrigar a família e a escola. (...) Achamos melhor ficarmos com essa até acharmos ou construirmos outra. (MESQUITA, 2001, p. 29)

Em suas palavras iniciais, são apresentadas algumas informações relevantes, que nos ajudam a pensar a fundação do Colégio Piracicabano. Em primeiro lugar, a carta traz indícios de que sua vinda ao Brasil, estava inserida num projeto de abertura de uma escola, que precisava de uma casa suficientemente grande, pois deveria acomodar não somente o colégio e a família do reverendo Koger, mas também a educadora metodista.

Embora a residência alugada não atendesse plenamente a essas necessidades, eles ficariam nela até que encontrassem ou construíssem uma maior. Interessante notar que existe uma preocupação com o espaço físico, o qual, além de abrigar Martha Watts e a família com quem estava convivendo, deveria ter também um caráter de escola para receber os futuros estudantes. Na seqüência, é relatada a existência de uma escola anterior à que se pretendia abrir e que, por motivos não mencionados em sua carta (certamente por já serem de conhecimento de sua interlocutora), fora fechada.

A carta descreve em detalhes a casa e o modo como a educadora desejava organizá-la:

(...) Temos duas salas grandes na frente, um quarto grande e dois menores atrás. Atrás do quarto grande há dois menores que se abrem para a sala de jantar e, atrás dos quartos menores, do outro lado, há outro quarto grande.

Temos uma grande sala de jantar que temos a intenção de dividir para fazer uma sala de declamação e um quarto (...). (MESQUITA, 2001, p. 30)

Por fim, apresenta algumas especificações sobre o futuro colégio, ao mencionar a contratação de vários professores homens (embora deixe claro que estava à procura de senhoras para ministrarem as aulas), registrando que informaria futuramente o valor das bolsas de estudo, o que denota que o colégio seria particular.

Ainda não divulgamos quando abriremos a escola nem nossas condições, mas espero que seja em breve; nós informaremos sobre os custos das bolsas de estudos, para que nosso povo tenha o privilégio de manter algumas dessas amáveis moças brasileiras (...). Nosso corpo docente está montado, incluindo vários homens, já que não conseguimos senhoras. Com amor (...) permaneço sua irmã no trabalho. (MESQUITA, 2001, p. 30)

A escolha desta missiva de Martha Watts para iniciar o capítulo deve-se ao entendimento de que ela traz elementos importantes para a compreensão do início da concretização de um projeto que, certamente, vinha sendo articulado há algum tempo. Trata-se da criação do Colégio Piracicabano, por missionários metodistas estadunidenses, instituição cuja implantação foi o resultado de muitas forças e anseios, que necessitam ser examinados, de modo que se possa entender a sua atuação na confluência de uma série de interesses e ações variados.

Em 27 de janeiro de 1881 uma carta de indicação endereçada ao Bispo J. C. Keener apresentava Martha Watts como candidata à missão brasileira:

Bispo J. C. Keener: Devido à sua ausência no México, há um assunto relacionado à Sociedade Missionária da Mulher que precisa ser apreciado por Vossa Eminência antes de sua partida. A senhorita Mattie H. Watts, de Louisville, Kentucky, ofereceu-se como candidata a missionária, aspirando ir para o Brasil. Tenho suas recomendações e devo acrescentar que são de primeira ordem. Estas serão apresentadas à Diretoria Executiva no decorrer da reunião do dia 1º de fevereiro da Sociedade Missionária da Mulher. Caso seja aprovada, esta senhora lhe será recomendada para nomeação junto à missão brasileira, sob sua responsabilidade.

Ela estará pronta para partir no início da primavera, juntamente com as missionárias recentemente selecionadas para este trabalho pela junta de Missões (MESQUITA, 2001, p. 17).

Além do fato de Martha Watts ter se oferecido para o trabalho, que outros motivos levaram à escolha do Brasil, e mais especificamente de Piracicaba, para ser palco desse “intento missionário”? É recorrente nos textos e artigos que se referem, direta ou indiretamente, ao Colégio Piracicabano (HILSDORF (BARBANTI), 1977; DAWSEY, 2005; BARBOSA, 2005) a indicação de que a instalação do colégio foi fruto da articulação de elites políticas republicanas da cidade, representadas especialmente por Prudente de Moraes e Manoel de Moraes¹⁴, que solicitaram a um pastor metodista, residente entre os imigrantes norte-americanos de Santa Bárbara D’Oeste, uma educadora para montar uma escola inovadora. Tal iniciativa visava fazer frente à educação oferecida à época, a qual era vista pelos emergentes grupos republicanos como um dos maiores entraves para a modernização do país.

O que levaria à criação de um colégio voltado para a educação feminina, em um momento histórico em que essa prática ainda não era comum? O que justificaria a instalação de uma escola para meninas cujo trabalho se fundamentaria em metodologias tidas como “modernas” e em um ensino diferenciado, em uma pequena cidade no interior de São Paulo? Talvez fosse coerente imaginar que um colégio com tais pretensões se instalasse em cidades de maior destaque, em fins do século XIX, como Rio de Janeiro ou São Paulo¹⁵.

Mesquida (1994) fornece algumas pistas para nossas indagações. Segundo esse autor, a Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos, instituição religiosa dominante em seu país e uma das mais importantes agências de educação confessional norte-americana, desejava ter o Brasil como um campo missionário, em um momento em que os Estados Unidos fortaleciam seu expansionismo continental, buscando o fim da hegemonia econômica, cultural e política européia.

¹⁴ Cabe registrar que os irmãos Moraes prestavam serviços advocatícios aos imigrantes estadunidenses que se instalaram na região de Santa Bárbara D’Oeste.

¹⁵ Bernardes (1988), fazendo uso de dados demográficos apresentados por J. S. Favila Nunes (1889), coletados a partir do recenseamento de 1872, nos auxilia a perceber que São Paulo, à época, contava com pouco mais de 30.000 habitantes. Ocupando o sexto lugar entre as capitais de províncias brasileiras, a cidade possuía 31.385 habitantes, ficando atrás, por exemplo, de Porto Alegre que tinha 43.998, de Niterói com seus 47.548 moradores e de Recife que possuía uma população quase quatro vezes maior que a da capital paulista, com 116.671 pessoas. Quanto ao município da Corte, no final do século XIX, possuía 274.972 habitantes, com um contingente populacional muitas vezes maior que o de São Paulo no mesmo período. Cf. Bernardes, 1988, p. 13.

Desse modo, a região sudeste do Brasil teria sido escolhida por essa igreja em função da expansão econômica propiciada pela cultura do café, principal produto de exportação brasileiro no período. Expansão essa que possibilitou que os produtores se tornassem empresários, banqueiros, políticos, muitos dos quais passaram a residir nas cidades. Influenciados pelos imigrantes norte-americanos, adotaram técnicas agrícolas inovadoras, que propiciaram o aumento da produção cafeeira e tornaram-se opositores da política imperial vigente, desejando uma forma de governo republicano.

Segundo esse autor, valendo-se das condições favoráveis para difundir sua cultura, os Estados Unidos teriam se utilizado da Igreja Metodista, instituição religiosa predominante no país, para expandir sua influência no continente americano. O interesse não seria outro, senão “converter a sociedade global e exercer a hegemonia cultural”, usando a educação como parte principal da estratégia de penetração na sociedade brasileira (MESQUIDA, 1994, p. 184).

Acreditamos que olhar o processo de criação do Colégio Piracicabano apenas por esse ângulo não permite compreender o movimento missionário norte-americano no Brasil, de modo mais abrangente, na medida em que impossibilita abranger um conjunto de questões, que extrapolam o campo das análises econômicas, desconsiderando ou, ao menos, colocando em segundo plano questões sociais e culturais que também se fazem presentes nesse processo, movimentando idéias e articulando interesses, por meio da resistência ou aceitação dos envolvidos na trama. Nesse sentido, acreditamos não ser possível operar com a idéia de que as personagens brasileiras envolvidas tenham sido apenas coadjuvantes nesse processo, servindo tão somente como depositárias passivas dos anseios estadunidenses.

1.1.1 Reconhecendo territórios: A primeira missão metodista no Brasil

Os esforços iniciais de estabelecimento de uma missão metodista no Brasil datam de 1835¹⁶, quando chegaram em terras brasileiras os missionários Fountain E. Pitts¹⁷, Justin

¹⁶ Importa destacar que o protestantismo já estava presente no Brasil desde a vinda da família real, na primeira década de 1800. Tratava-se de pequenos grupos formados, em sua maioria, por membros das comunidades inglesa e alemã radicados no país, mas atuavam de maneira praticamente inexpressiva, sem intenções de difusão de sua religião. Foram os estadunidenses os que se interessaram pela propagação do culto protestante no Brasil, iniciando

Spaulding e Daniel Parrish Kidder¹⁸. Instalados no Rio de Janeiro, então capital do país, desenvolveram alguns trabalhos, dentre eles a criação de uma pequena escola, aberta por Spaulding¹⁹ (MESQUITA, 1994).

A visita de Pitts visava ao reconhecimento da América do Sul para uma possível implantação do metodismo. Estabeleceu uma sociedade metodista na cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, viajou para Montevidéu e Buenos Aires, desejando avaliar as possibilidades de difusão de sua religião também nessas regiões. Spaulding, por sua vez, ao fixar-se no Rio de Janeiro, iniciou um trabalho especialmente com famílias estrangeiras de origem protestante (MESQUITA, 1993).

A atuação do reverendo Kidder foi a que mais notoriedade atingiu nesse estágio inicial de visita dos metodistas ao Brasil. Desenvolveu um projeto de distribuição de Bíblias²⁰ e viajou pelo país realizando esse trabalho, embora seus relatos revelem que, não raras vezes, enfrentou oposição dos padres católicos. Estabeleceu contatos políticos com pessoas influentes e chegou a entrevistar os irmãos de José Bonifácio, os Andradas. Em sua volta aos Estados Unidos, escreveu uma obra na qual descreveu a terra, o povo e os costumes do Brasil, visando tornar as terras brasileiras conhecidas em seu país.

a partir da década de 1830, o envio de missionários, visando à instalação de ramos de suas igrejas em terras brasileiras. Para saber mais ver: Cf. Ferreira; 1959; Ribeiro, 1973; Hilsdorf (Barbanti), 1977.

¹⁷ Mesquita (1993) utiliza uma datação diferente para a chegada dos missionários. Em sua dissertação, Fountain Pitts chegou em 1835; Justin Spaulding em 1836; e Daniel Kidder, somente em 1837.

¹⁸ Daniel P. Kidder escreveu o livro *Sketches of residence and travels in Brazil* (Esboços de residência e viagens no Brasil) publicado em 1845. Em 1857, o livro foi atualizado e publicado com o título *Brazil and the brazilians, portrayed in historical and descriptive sketches* (Brasil e os brasileiros, retratados em esboços históricos e descritivos) escrito, então, por Kidder e J. C. Fletcher. Acredita-se que esses relatos de viagens tenham contribuído durante o processo de organização da imigração sulista norte-americana, logo após a Guerra de Secessão. Cf. Dawsey, 2005.

¹⁹ É preciso salientar que, segundo os estudiosos da ideologia do “destino manifesto”, a origem da intenção “expansionista” dos Estados Unidos está estritamente ligada à história do grupo de peregrinos separatistas que, ao romper com a igreja Anglicana, deixou a Inglaterra no século XVII a bordo do *Mayflower*, seguindo em direção ao norte das colônias já estabelecidas na Nova Inglaterra. Durante a viagem, seus tripulantes se compararam ao povo hebreu, que atravessou o Mar Vermelho em busca da Terra Prometida, e estabeleceram um acordo (Pacto do *Mayflower*), no qual ficou estipulado que todas as decisões seriam tomadas em conjunto. Semelhante a esse grupo, os puritanos a bordo do *Arbela* também estabeleceram pactos de fidelidade, aspirando a uma vida melhor na região predestinada que Deus lhes tinha dado. O comandante John Winthrop registrou que, para ele, o novo mundo que estavam construindo era como “Uma cidade sobre uma colina” (*A city upon a Hill*), expressão bíblica que evoca, ainda nos dias de hoje, a origem comum de toda a comunidade estadunidense. Desse modo, essa idéia de “destino manifesto” significaria a missão de espalhar pelo mundo uma civilização cristã protestante, que se iniciou na conquista para o Oeste no interior do próprio país e que deveria atingir posteriormente o restante do continente americano. Para saber mais, cf. Junqueira, 2001; Weinberg, 1968.

²⁰ Durante o período colonial brasileiro, Portugal não permitia a veiculação de Bíblias sem que antes elas fossem devidamente analisadas e comentadas pela Inquisição. Somente após a Independência é que a Bíblia entrou na lista de livros permitidos. Cf. Mesquita, 1993.

Contudo, essa fase inicial do metodismo no Brasil durou apenas cinco anos. Com a morte, em 1840, de Cynthia Russell, esposa do missionário Kidder, vitimada pela febre amarela, o missionário teve que cessar seus trabalhos e voltar ao seu país. Além disso, outras dificuldades contribuíram para que a primeira missão metodista fosse interrompida. Problemas de aproximação com o povo brasileiro, devidos à falta de liberdade religiosa, aliados às dificuldades financeiras resultantes da depressão econômica nos Estados Unidos, em 1837, acabaram motivando a volta dos missionários aos EUA (BARBOSA, 2005).

1.1.2 Deixai-me partir para o feliz Brasil: imigração estadunidense e a segunda missão metodista em terras brasileiras

Décadas após a tentativa inicial de estabelecimento do metodismo no Brasil, com a chegada de um grupo de imigrantes norte-americanos na região de Santa Bárbara D'Oeste, foi fundada a primeira igreja metodista em território brasileiro, no ano de 1871, pelo pastor Junius Newman²¹, com o objetivo de atender aos protestantes de língua inglesa. Importa assinalar que esses imigrantes não eram todos metodistas, existindo nesse grupo também batistas e presbiterianos. A vinda dos imigrantes que se instalaram na região deve ser entendida no contexto da Guerra Civil Americana²² (1861-1865).

²¹ Junius Newman nasceu em 1819 na cidade de Point Pleasant, no Estado da Virgínia (hoje Virgínia Ocidental). Em 1845 mudou-se para o Alabama e lá estabeleceu uma ligação formal com a Igreja Metodista em 1846. Casou-se com Mary A. Phillips, da região do Marion, Alabama, e foi pastor de várias igrejas no oeste do Alabama e no leste do Mississippi, estado vizinho. Permaneceu desempenhando suas funções até 1865, quando foi nomeado pelo bispo metodista Willian Wrightman para o trabalho na América Central ou no Brasil. Supõe-se que tenha deixado os Estados Unidos devido ao fato de ter perdido quase todos os bens materiais com a Guerra Civil Americana. Para saber mais, cf. Dawsey, 2005.

²² A Guerra de Secessão ou Guerra Civil Americana (1861-1865) foi fruto das divergências políticas, econômicas e culturais entre os estados do norte e os do sul dos EUA no século XIX. Vale lembrar que a região norte teve um desenvolvimento econômico mais autônomo, fazendo uso de mão de obra livre e assalariada e contando com pouca interferência da metrópole (Inglaterra), ao passo que, no sul, a economia era notadamente marcada por características do antigo sistema colonial, fornecendo riquezas à Inglaterra e comprando produtos manufaturados somente dela, no chamado monopólio comercial. Com a vitória de Abraham Lincoln, candidato do Partido Republicano, predominante no norte, em 1861, e as posteriores medidas tomadas em prol da abolição dos escravos e do aumento de taxas alfandegárias, contrárias aos interesses defendidos pelos sulistas, os estados do sul formaram os Estados Confederados da América, separando-se da União. Lincoln contestou a decisão, desejando manter a união entre os diversos estados, o que acabou dando origem ao conflito em 1861. Cf. Eisenberg, 1982; Karnal, 2001.

Entre as décadas de 1860 e 1870, cerca de 10.000 sulistas deixaram os Estados Unidos motivados pela Guerra de Secessão e se instalaram no Brasil. Além desses, alguns imigrantes do norte e norte-americanos naturalizados, bem como pessoas de outras nacionalidades que moravam nos Estados Unidos, imigraram para terras brasileiras. Esses dados nos permitem compreender que “não se tratava, portanto, de uma comunidade homogênea” (ainda que a maior parte fosse formada por sulistas), e sim de um grupo diverso que se instalou no interior e no litoral de São Paulo, além de estabelecer colônias nas províncias do Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Espírito Santo e Paraná. Boa parte dessas colônias malogrou, exceto as instaladas em Santa Bárbara D’Oeste e Americana, o que acabou contribuindo para que imigrantes das colônias “mal sucedidas” fossem atraídos para essa região (GOLDMAN, 1972, pp. 9-10).

Essas levas de imigração foram, em geral, planejadas. Como destaca Dawsey (2005), o desejo constante de emigrar, manifestado pelos americanos devido à guerra, fez com que aparecessem “associações com a finalidade de juntar informações sobre as condições no além mar e agentes comesçassem a pesquisar territórios que poderiam ser adequados para a colonização” (pp. 55-56).

As associações contaram com o apoio de D. Pedro II, que desejava “uma maior expansão populacional” e acabou convidando, “na Europa, na Inglaterra, na Irlanda e nos Estados Unidos”, agentes de imigração para virem, “a expensas da corte, conhecer a vastidão do Brasil”. Assim, agentes norte-americanos fizeram diversas viagens pelas terras brasileiras, “especialmente no Estado de São Paulo”, apresentado pelos dirigentes brasileiros como o Estado com “as maiores possibilidades imagináveis à colonização” (GOLDMAN, 1972, pp. 53-55).

O interesse do Brasil de receber imigrantes estadunidenses se manifestou de maneira mais contundente quando, em 1865, foi aberto em Nova York um escritório, sob a chefia de Quintino Bocaiúva, para promover, por meio dos agentes consulares brasileiros, a divulgação dos benefícios que o império brasileiro oferecia aos imigrantes. Em uma circular referenciada pelo cônsul brasileiro em Nova York, procurava-se assinalar as vantagens oferecidas aos imigrantes americanos no Brasil.

O governo brasileiro olha com simpatia e interesse a emigração americana para o Brasil, e está resolvido a dar-lhe a mais favorável consideração. Os imigrantes acharão uma abundância de terras férteis, adequadas para a

cultura de algodão, cana de açúcar, café, fumo, arroz, etc. (...) cada imigrante pode escolher suas próprias terras. Logo que o emigrante tenha escolhido sua terra, será essa medida pelo governo, e dada posse em pagamento do preço estipulado (...). As leis em vigor concedem muitos favores aos emigrantes, tais como isenção de direitos de importação sobre todos os objetos de uso pessoal, utensílios de comércio e utensílios de agricultura e maquinaria. Os imigrantes gozarão, sob a constituição do Império, de todos os direitos e liberdades civis, que pertencem aos brasileiros natos. Eles gozarão de liberdade de consciência em assuntos religiosos, e não serão importunados por suas crenças religiosas. (...) A emigração de agricultores e mecânicos é particularmente desejada. Bons engenheiros são procurados no Império. Há estradas de ferro em construção e outras em projeto: além disso, há muitas estradas a serem construídas e rios para serem navegados. À venda, à disposição dos emigrantes, terras das melhores qualidades, pertencentes a particulares (...). (apud HILSDORF (BARBANTI), 1977, pp. 98-99)

A circular evidencia que o interesse do Brasil em receber imigrantes norte-americanos era grande, a tal ponto que uma série de medidas já vinha sendo tomada para facilitar a sua inserção na sociedade brasileira, como mudanças na lei imperial e mecanismos para a aquisição de terras com vantagens especiais.

Nessa mesma direção, foram organizadas associações nos EUA com o intuito de verificar as condições no Brasil para receber os imigrantes. Dentre essas associações, a Sociedade Colonizadora Sulista de Edgefield foi uma das mais conhecidas e a responsável pelo envio de exploradores a territórios localizados ao sul e ao oriente dos Estados Unidos, “especialmente ao grande império do Brasil”. Vários governos estrangeiros promoveram a emigração sulista, mas foi o império brasileiro o que forneceu maior suporte por meio da figura do Imperador Dom Pedro II. De tal modo que, quando o grupo do General Willian Wallace Wood, advogado, editor e agente de imigração, chegou ao Brasil, foi recebido por bandas musicais, procissões, festividades, guias, cartas de apresentação e intérpretes. Esse apoio já havia se manifestado durante a guerra civil, com os navios sulistas recebendo abrigo e suprimentos, passando os brasileiros a serem vistos como fortes aliados dos combatentes do sul durante a Guerra Civil Americana (HILSDORF (BARBANTI), 1977; DAWSEY, 2005).

Outras questões colaboraram para que os imigrantes americanos, em especial os sulistas, se sentissem motivados pelas terras brasileiras. Primeiramente, temos a questão da escravidão. Ela foi um dos motivos que levaram os estados do sul dos Estados Unidos a entrar em conflito

com o norte, uma vez que esse último desejava o fim do trabalho escravo no país. No entanto, uma das principais bases da economia sulista, até então, era a utilização da mão-de-obra escrava, visto que a região, marcada pela existência de grandes fazendas produtoras de algodão, dependia da escravidão para manter seus lucros.

Embora no Brasil tivesse sido abolido o comércio externo de escravos em 1850, a manutenção da escravidão perdurou até 1888, fazendo com que o país fosse a única das grandes nações que manteve a escravidão depois de 1865, consolidando-se em um importante atrativo para os fazendeiros escravocratas norte-americanos (HILSDORF (BARBANTI), 1977; DAWSEY, 2005). Como salientava um agente de imigração norte-americano em meados da década de 1860,

o elemento adicional do braço escravo provavelmente garante mais resultados que os assegurados pelo trabalhador assalariado nos Estados sulistas; e logo que os negros se habituarem ao modo adequado de trabalhar o algodão, pode-se prever a produção dessa cultura básica em escala muito maior, jamais alcançada nos Estados Unidos (apud GOLDMAN, 1972, p. 62).

Porém, para Dawsey (2005), “a história subsequente da população migrante revela que poucos compraram escravos, e que os que fizeram, aparentemente, não ficaram com eles por muito tempo”, (p. 115) não significando, entretanto, que a manutenção da escravidão no Brasil não simbolizasse um atrativo para os imigrantes.

Temos no cultivo do algodão mais um responsável pelo entusiasmo dos fazendeiros sulistas com relação ao Brasil. Devido à guerra, a produção de algodão nos Estados Unidos declinou, enquanto que a produção brasileira cresceu fartamente e o “Brasil começou a suprir as usinas têxteis inglesas” (Idem). Esse fato chamou a atenção dos agentes de imigração que relatavam que o clima aqui era favorável para o cultivo da lavoura algodoeira.

Dizia-se que o pé de algodão brasileiro não precisava ser plantado todo ano como na América do Norte, mas apenas uma vez em cada cinco anos. Ademais, duas colheitas de algodão de alta qualidade podiam ser feitas em cada ano. A qualidade do algodão brasileiro era considerada melhor do que

a do Sul, e obtinha melhores preços no mercado Britânico. (DAWSEY, 2005, p. 56).

Por fim, Dawsey aponta para a questão da fecundidade do solo brasileiro, como mais um dos pontos que favoreceram o movimento imigratório estadunidense em meados do século XIX. O autor menciona que “relatos da alta fertilidade do solo brasileiro enchiam as cartas dos primeiros a chegar, encorajando outros a segui-los”. Tais relatos destacavam, ainda, que, além do plantio do algodão, outras culturas podiam ser praticadas com sucesso, como o caso do milho, arroz, feijão preto, mandioca, batatas, bananas e tabaco (DAWSEY, 2005, p. 56).

Falta-nos compreender os motivos que possibilitaram às colônias instaladas na região de Campinas, próximas à vila de Santa Bárbara, prosperarem, ao passo que as demais fracassaram ou não atingiram um patamar de desenvolvimento satisfatório. Goldman (1972) aponta para a qualidade do solo como uma das principais causas do êxito dos imigrantes instalados na região, afinal “a terra era boa – boa terra vermelha – não pouco parecida com a de Alabama”, destacando que a maior parte dos imigrantes americanos que buscavam propriedades já sabia que as regiões próximas a Campinas “tinham as melhores terras” (p. 97). Além disso, o autor deixa claro que a região contava com uma boa possibilidade de escoamento da produção, graças às linhas férreas que a cortavam, aliado ao fato de que os preços das terras sinalizavam como mais um atrativo aos imigrantes, uma vez que não eram caras.

Hilsdorf (Barbanti, 1977) salienta que a maior parte das notícias e informações que circulavam nos Estados Unidos “apontava a Província de São Paulo como a região que apresentava as melhores condições para os norte-americanos que desejassem fixar-se no Brasil. E, de fato, foi para São Paulo que se dirigiu a atenção dos agentes norte-americanos de emigração”, que vieram ao Brasil com o intuito de verificar as possibilidades de trabalho para seus compatriotas (p. 100).

Assim, movidos por questões internas aos Estados Unidos, como a Guerra de Secessão e seus desdobramentos, como o fim da escravidão, aumento de taxas alfandegárias, dentre outros, e pelos atrativos encontrados no Brasil (apoio de D. Pedro II, manutenção da escravidão, terras férteis etc.), especialmente na região de Santa Bárbara D’Oeste, os imigrantes norte-americanos começaram a se deslocar em direção às terras brasileiras.

Um dos primeiros grupos a se instalar na região de Santa Bárbara foi a família Norris, vinda do Alabama, que chegou à cidade do Rio de Janeiro em dezembro de 1865 e, no ano de

1866, adquiriu a Fazenda Machadinho, na região de Campinas, para lá se mudando. Os relatos favoráveis dos Norris, a respeito das características do local, fizeram com que outras famílias americanas também se decidissem pelos arredores da fazenda. Com o declínio das demais colônias espalhadas pelas cidades de Santos, São Lourenço, Xiririca e outras, muitos imigrantes aí instalados acabaram por se dirigir para os arredores de Machadinho e, dentro de pouco tempo, “havia 26 famílias estabelecidas nas proximidades da Fazenda” (GOLDMAN, 1972, pp. 97-98). Além desses grupos, 13 quilômetros dali, um segundo núcleo se estabelecera com nove famílias e um cemitério para os imigrantes americanos²³. Um pouco mais distante, a cerca de 30 quilômetros, constituiu-se a terceira comunidade permanente, com 14 famílias.

Todos esses grupos contaram, além da qualidade da terra, com o apoio da estrada de ferro de Jundiaí, que se estendeu até Campinas em 1872 e até Rio Claro no ano de 1876, possibilitando que 350 famílias se estabelecessem nos pequenos núcleos vizinhos da Fazenda Machadinho. “Muitos dos imigrantes também se espalharam nas regiões de terra roxa, estabelecendo-se definitivamente em Piracicaba, Tatuí, Botucatu, Limeira, Rio Claro e outros pontos” (Idem, p. 100). Como a estrada de ferro estava a pequena distância do núcleo-sede de Santa Bárbara e Americana, acabava possibilitando um escoamento mais fácil da produção agrícola da região, além de maior agilidade no deslocamento até a capital da província, São Paulo, ou a capital do Império, Rio de Janeiro.

Desejosos de manter suas tradições culturais (religião, instrução etc), os sulistas americanos que se estabeleceram na província de São Paulo, providenciaram condições para que suas crianças estudassem. No início, os próprios pais ministravam aulas aos seus filhos, centrando seus esforços na leitura e escrita. Depois, com a ajuda de pastores, organizaram escolas dominicais. Os filhos do grupo instalado na região da Vila de Santa Bárbara estudaram com as filhas do pastor Newman. Do mesmo modo, alguns colonos abriram escolas em suas próprias casas e muitos fazendeiros mantiveram professores particulares em suas propriedades (HILSDORF (BARBANTI), 1977).

²³ Até o período imperial a religião oficial do Brasil era o catolicismo e ficava a cargo dessa instituição religiosa a oficialização dos casamentos e a responsabilidade pelos cemitérios. Como a maior parte dos imigrantes americanos era protestante, os padres católicos não permitiam que os mesmos fossem enterrados nos cemitérios sob sua responsabilidade.

1.2 A escola como campo de missão: as escolas americanas e a experiência dos presbiterianos

Para compreendermos o papel atribuído à educação pelos missionários estadunidenses, é necessário estudar com especial atenção a atuação dos presbiterianos no Brasil, já que estes se constituíram em um dos primeiros grupos a abrir colégios americanos, tendo como objetivo central atingir à sociedade brasileira. Suas instituições receberam destaque nacional, ao instruírem filhos de uma parcela considerável das elites da época, principalmente nas cidades de Campinas e São Paulo. É preciso entender um pouco melhor essa atuação dos presbiterianos na educação brasileira, pois, embora os metodistas tenham se espelhado em muitas de suas experiências, como veremos adiante, a atuação inicial da Igreja Presbiteriana no Brasil se deu de modo diferenciado.

Os presbiterianos receberam uma influência menor dos sulistas, se comparados aos batistas e metodistas. O presbiterianismo brasileiro no século XIX tem suas raízes nas atividades de Ashbel G. Simonton, reverendo membro do ramo nortista da denominação, o qual chegou ao Brasil em 1859, instalando-se na cidade do Rio de Janeiro. Ao chegar, encontrou uma congregação dirigida pelo médico escocês Robert Kalley, também presbiteriano, o qual conduzia sua igreja de maneira congregacional, possibilitando que diversos ramos protestantes participassem da realização dos cultos. Somente dez anos mais tarde, em 1869, a Igreja Presbiteriana do Sul enviou um representante para trabalhar no Brasil, quando os nortistas já tinham fundado várias congregações nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo, além do jornal a *Imprensa Evangélica*, e organizado o Presbitério do Rio de Janeiro (HILSDORF (BARBANTI), 1977).

Diferentemente dos metodistas que decidiram estabelecer sua missão no Brasil influenciados pelos apelos dos imigrantes americanos, a Igreja Presbiteriana do Sul recusou-se, em 1866, a atender ao pedido de envio de um missionário para os sulistas aqui instalados. Em 1868 é que o reverendo George Nash Morton veio ao país em viagem de reconhecimento, procurando averiguar qual seria o melhor local para estabelecer uma missão para os presbiterianos sulistas. Acabou argumentando, no relatório apresentado ao *Comitê Executivo das Missões*, em janeiro de 1869, que Campinas seria o melhor local para a instalação da missão, uma vez que a cidade ficava estrategicamente localizada no fim da ferrovia que seguia

até o porto de Santos, possuía clima ameno e um baixo custo de vida, além de explicitar a possibilidade de trabalho conjunto com os presbiterianos nortistas ali instalados havia alguns anos (HILSDORF (BARBANTI), 1977; DAWSEY, 2005, p. 146).

De qualquer forma, a presença dos imigrantes sulistas, instalados na região após a Guerra de Secessão, fez com que Morton vislumbrasse uma possibilidade maior de trabalho, pois acreditava que as relações sociais e comerciais dos colonizadores com os brasileiros colaborariam para alcançar um número maior de pessoas, facilitando assim o trabalho “evangelístico”. O Comitê de Missões acabou designando Morton, juntamente com Horace Manley Lane, para a missão, tendo ambos chegado ao Rio de Janeiro em 14 de agosto de 1869, e à cidade de Campinas no mês seguinte (HILSDORF (BARBANTI), 1977; DAWSEY, 2005).

Embora a presença de imigrantes sulistas na região, que hoje compreende as cidades de Campinas, Americana e Santa Bárbara D’Oeste, tenha atuado como um facilitador para o processo, a colônia de sulistas não pode ser encarada como a responsável direta pela instalação da Igreja Presbiteriana no Brasil. Para os missionários, a existência de compatriotas na região era vista como um facilitador para o processo, no entanto, esses não vieram em missão com o intuito de prestar serviços religiosos especialmente aos colonos, mas sim para tentar alcançar os brasileiros.

Como ressalta Hilsdorf (Barbanti, 1977), o protestantismo foi propagado na década de 1860 na província de São Paulo graças à atuação do presbiterianismo. Essa atuação foi sentida na abertura de igrejas nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Brotas, no interior da província paulista, a qual se tornou o principal centro presbiteriano, com uma igreja que contava com um número de membros superior ao das duas capitais.

Além disso, essa autora salienta que, no mesmo período em que as primeiras igrejas presbiterianas estavam sendo fundadas, a sociedade brasileira vivia transformações ocasionadas pela chegada de imigrantes protestantes. Acostumados com práticas religiosas distintas das empregadas pelo catolicismo romano, realizavam cerimônias de batismo, casamento e enterros segundo seus ritos. Isso levou a uma série de debates em torno da questão, permitindo que ocorressem alterações na legislação referente ao assunto. Por via do decreto 3069, que regulamentou a lei 1.144, de 11 de setembro de 1861, os protestantes puderam ter seus enterros realizados nos cemitérios públicos, com a certidão de óbito podendo ser expedida pelo escrivão de juízo de paz. A realização dos casamentos, de igual modo, foi permitida aos sacerdotes protestantes, sob a forma de um contrato privado, pondo fim à exclusividade católica na

realização dessas cerimônias. Por fim, a participação dos protestantes na política nacional foi permitida pela Lei Saraiva, por meio do decreto 3029, de 9 de janeiro de 1881.

Após elencar esses dados sobre a implantação do presbiterianismo no Brasil, podemos retornar ao nosso intento inicial de compreender o modo de atuação dos presbiterianos na educação, uma vez que sabemos terem sido eles os responsáveis pela abertura de colégios de destaque, aspecto que contribuiu na decisão dos missionários metodistas de fazer da educação a estratégia mais adequada para atingir a sociedade brasileira. Vale lembrar que, diferentemente dos presbiterianos, os metodistas sofreram uma influência maior dos sulistas na decisão de enviar missionários ao Brasil.

Os missionários Morton e Lane vieram a escola como uma possibilidade de estabelecer um contato maior com as pessoas²⁴. Logo que chegaram a Campinas abriram uma escola dominical para as crianças e uma escola noturna, na qual podiam “alcançar muitas pessoas, tanto homens como crianças, [pertencentes] às classes trabalhadoras e que não poderiam estar presentes [nas aulas] de dia”. Morton acreditava que essa escola se tornaria um importante auxílio ao trabalho de pregar o evangelho, afinal os encontros começavam “com orações e leituras das escrituras sagradas” e os alunos estudavam os textos da Bíblia assim que aprendiam a ler (MORTON apud DAWSEY, 2005, p. 151).

Movido por seu interesse pela educação, Morton ministrou aulas de grego para professores em uma escola local. Desejava levar os mesmos à leitura do *Novo Testamento Grego*, almejando que, com o passar do tempo, o estudo da língua fosse introduzido no currículo da instituição e que o Testamento Grego fosse adotado como livro didático. Sua atuação como professor permitiu estabelecer contatos com um grupo de cidadãos influentes da sociedade brasileira.

Em fins de 1870, quando surgiu a idéia de abrir uma escola para o ensino secundário em Campinas, Morton contou com o apoio de grandes líderes locais, em um claro exemplo de como interesses diversos podem confluir em uma ação conjunta. Enquanto o missionário desejava encontrar um meio de facilitar a pregação do evangelho e conquistar novos ministros, a elite local desejava uma escola nos moldes das norte-americanas, com ensino diferenciado e liberal.

²⁴ O interesse pela educação como via de evangelização foi algo amplamente utilizado pelos missionários presbiterianos e metodistas, como também pelos batistas, posteriormente. Acreditavam, como evangélicos, que pela pregação do cristianismo protestante poderiam transformar a sociedade brasileira em seu modo de pensar, seus costumes, hábitos sociais e, sobretudo, suas instituições políticas e domésticas, notadamente influenciadas pelo catolicismo romano. Vieram, assim, os colégios protestantes como coluna mestra para difundir essa “cultura protestante” na sociedade brasileira, um importante instrumento para a propagação da mensagem evangélica. Cf. Hilsdorf (Barbanti, 1977).

A intenção era abrir, inicialmente, uma escola preparatória e depois introduzir estudos de latim, grego, línguas modernas, filosofia moral, história, literatura, lógica e retórica, economia política, matemática, filosofia natural, química, matemática aplicada, engenharia civil, química analítica, industrial e agrícola. O colégio contaria com uma educação aberta a estudantes de todas as crenças e nações reconhecendo uma “liberdade religiosa completa” (HILSDORF (BARBANTI), 1977).

Desejando levantar fundos para o colégio, Lane viajou aos Estados Unidos em meados de 1871, retornando no final do mesmo ano e trazendo consigo o apoio da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos. Os presbiterianos do sul levantaram a maior parte do dinheiro, tendo o pastor Lane recebido ainda cinco mil dólares de um amigo que não era membro da igreja.

Enquanto Lane viajava, Morton enviava cartas à terra natal e os jornais da cidade publicavam matérias discutindo favoravelmente o projeto de implantação do colégio (p. 152). Em uma de suas cartas, enviada à Assembléia Geral da Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos, Morton declarava que:

Se estabelecermos uma boa escola, creio que deveríamos sustentá-la. Temos falado sobre o assunto com alguns dos mais importantes cidadãos do lugar. Eles preferem não considerar a iniciativa como uma escola Protestante; mas uma vez iniciada, eles nos ajudarão com dinheiro e estudantes (...) Possuímos aqui uma oportunidade para um ponto de apoio que não teremos novamente, ou seja, a de estabelecer sob o mais favorável apoio, uma instituição que poderá educar professores, legisladores, etc., para todo o Império. Acredito que se metade do dinheiro for arrecadado nos Estados Unidos, a outra pode ser obtida aqui sem nenhuma dificuldade. O cidadão mais influente dessa cidade disse-me que nós podemos contar no início no mínimo com trezentos alunos. Não houve nenhum tipo de oportunidade como esta em nenhum lugar do Brasil, e suponho que em nenhum outro campo de missão no mundo. Se há algum mérito em defender o interesse educacional que temos em nossas mãos, agora é o tempo (apud BENCOSTTA, 1993, pp. 111-112).

Fica evidenciado em suas palavras que o projeto de abertura de uma escola contava com o apoio da elite local, visto que até mesmo alguns dos cidadãos mais importantes da cidade se propunham a ajudar com dinheiro e atraindo estudantes, os quais poderiam, já num primeiro momento, chegar à casa dos 300. Além disso, a indicação de que o colégio poderia educar os

futuros legisladores e professores do Império fornece indícios de que o mesmo estaria voltado à instrução de uma elite brasileira e não necessariamente ao “povo comum”.

Jorge Miranda, republicano e adepto dos ideais do liberalismo, foi um importante defensor do projeto educacional dos presbiterianos, escrevendo vários artigos que eram veiculados pela *Gazeta de Campinas*. Deste modo, enquanto Lane angariava apoio e recursos para o colégio nos Estados Unidos, no Brasil, Morton recebia a adesão da elite econômica e intelectual da cidade. Em 26 de novembro de 1871, a *Gazeta* estampava o apoio de Jorge Miranda ao colégio.

(...) Não há um só de sensatez comum a quem sejam estranhas as vantagens da instrução.

Raro, porém, é encontrar-se aliada a esse modo acertado de ajuizar uma vontade robusta para praticar tamanho bem.

Ou é a iniciativa particular que falta ao indivíduo ou, quando ela existe, é a falta de coragem cívica para lutar contra os elementos da oposição, muitas vezes ridículos e extravagantes, porém de grande efeito moral para os caracteres tímidos (...).

Ora, o país, em que a iniciativa individual foi sempre ausente e seu governo deixa de fomentar a instrução, tão essencial ao espírito como a higiene e a alimentação são para o corpo, há de necessariamente ser presa da ignorância e do fanatismo que são o letal veneno da vida moral do povo.

(...) O indiferentismo religioso, neste país, onde o catolicismo domina e é religião do Estado, lavra em todas as camadas da sociedade brasileira.

(...) e se a esfera moral de um povo tem a sua medida na expansão ou retração da prática desses deveres, é certo, a do povo brasileiro não o recomenda, condena-o.

Tão inculto é o espírito do povo!

Tão pouco zelada tem sido a formação de seu coração!

Faça-se, pois, a luz: derrame-se a instrução, eduque-se o povo e a ignorância e o fanatismo desaparecerão como por encanto.

“Esclareceis o povo se temeis o despotismo (...) Doutrinai o vosso rebanho, se quereis a fé pura e o império da religião” disse Laboulay.

Foi inspirados nestas idéias e compenetrados dessas verdades (...) pouquíssimo observadas entre nós, que os reverendos Srs. E. Lane e G. Nash Morton tratam de realizar, nesta cidade, a fundação dum colégio para a educação de meninos (MIRANDA apud BENCOSTTA, 1993, pp. 112-113).

Faça-se a luz e derrame-se a instrução! Enfaticamente declara Miranda, defendendo a abertura de um colégio particular voltado para a educação de meninos. Segundo ele, era necessário tal empreendimento, pois faltavam, tanto à iniciativa particular quanto à

governamental, ações como aquela, que fossem capazes de formar nos brasileiros um espírito culto.

Construído sobre representações de ausência de iniciativas, incapacidade e inércia, o artigo de Miranda defende que era imprescindível o convencimento da sociedade local acerca da necessidade e vantagem de um colégio nos moldes do que Morton e Lane pretendiam abrir. Ademais, não era segredo que a idéia de abertura do colégio era proveniente de religiosos protestantes que há pouco haviam chegado ao Brasil, sendo preciso esclarecer cuidadosamente o que significaria a existência dessa instituição. Jorge Miranda também se pronuncia a esse respeito ressaltando que a “instrução”, tal como entendem “os Srs. Morton e Lane e como deve ser em toda a sociedade bem constituída, se assenta nas bases indestrutíveis da religião”. Por outro lado, procura afiançar que, embora a prática religiosa estivesse presente no programa do colégio, os alunos seguiriam “na mais inteira liberdade de consciência” e seria mantida a “religião que seus pais lhes ensinarem”. Conclui afirmando que a religião católica, predominante entre o povo brasileiro “será cultivada pelos alunos, como acontece em todos os colégios” (MIRANDA apud BENCOSTTA, 1993, p. 115).

A maior demonstração de apoio da elite local se fez notar após o retorno de Lane ao Brasil, durante a reunião de fundação do colégio, realizada em 8 de dezembro de 1871, na residência de Morton. Ao noticiar o acontecimento, seis dias após a sua realização, a *Gazeta de Campinas* apresentou a ata do encontro, a qual foi assinada pelos representantes não só da elite intelectual, como também das elites agrária e comercial da cidade. O Cel. Joaquim Egydio de Souza Aranha presidiu a assembléia, que contou, ainda, com o pronunciamento do advogado Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles e do inspetor de instrução, Dr. Luiz Silvério Alves Cruz. Após a apresentação do projeto, diversos líderes do movimento republicano paulista, além de membros de famílias importantes de São Paulo, deixaram suas assinaturas de apoio, como por exemplo, Cerqueira Leite, Quirino dos Santos, Rangel Pestana, de Moraes, Amaral, Souza Aranha, Penteado, Campos Salles e muitos outros (BENCOSTTA, 1993, p. 156).

Bencostta (1993) chama a atenção para um ponto importante no que se refere às posturas adotadas por Morton e Lane, tanto em relação às elites campineiras quanto às lideranças da instituição religiosa à qual eles estavam vinculados. Junto à intelectualidade campineira, adotaram um discurso político-cultural, uma vez que procuravam identificar a proposta do colégio como possibilidade de inserção no mundo civilizado, do qual o Brasil desejava participar. Por outro lado, com os líderes da Igreja Presbiteriana americana, usaram de um

discurso religioso e missionário, no qual defendiam a necessidade de transmissão dos preceitos do presbiterianismo por meio da educação escolarizada. Em parte, tal atuação se justifica, uma vez que necessitavam de ambos os apoios para que o projeto pudesse se consolidar.

Os missionários presbiterianos tinham conhecimento de que a Igreja Católica era a igreja oficial do Império e não ignoravam os significados desse vínculo. Para agravar essa situação, a província de São Paulo encontrava-se, naquele momento, marcada pela presença dos efeitos das reformas clericais de tendência ultramontana, implementadas em meados do século XIX²⁵. Para viabilizar seus projetos, esses missionários lançaram mão do discurso liberal presente no período entre um ramo das elites, que apologizava a república e tecia severas críticas à política educacional do Império, divulgando entre esses segmentos seus ideais educacionais.

Contando com o apoio político e financeiro necessário, compraram 24 acres²⁶ de terras nos arredores da cidade, com o dinheiro que Lane angariou em sua viagem aos Estados Unidos (cerca de seis mil dólares). Enquanto o prédio definitivo estava em construção, o colégio funcionou em uma casa na antiga Rua do Pórtico. Em março de 1874, Lane dava notícias à Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos sobre o andamento das obras, relatando que estava quase concluída e “avaliada em Campinas em trinta mil dólares em ouro” (apud BENCOSTTA, 1993, p. 134). Após o término, podia-se verificar a grandiosidade do prédio, edificado em estilo americano com paredes de alvenaria, contando com dois andares, pisos e painéis de madeira; um dos mais imponentes edifícios da província (Idem, p. 154).

Segundo Vilas-Bôas (1998), os missionários presbiterianos demonstraram que era necessário oferecer às suas comunidades e às principais cidades brasileiras grandes escolas, com o intuito de formar pastores para suas igrejas e professores para seus colégios, “como também educar os filhos da classe dominante que, mesmo sem se converter ao protestantismo, provavelmente seria tolerante em relação à nova religião” (p. 4). Desejavam, desse modo, por meio da ação educativa de seus colégios, o estabelecimento de uma civilização cristã diferente da encontrada por eles no Brasil, na qual os ideais, o modo de pensar, os costumes e os hábitos sociais do povo e suas instituições políticas, possuíam uma relação estreita com a religião católica.

²⁵ Para saber mais sobre a ação do ultramontismo no Brasil. Cf. Hilsdorf (Barbanti), 1977; Wernet, 1991.

²⁶ Medida agrária usada em alguns países, equivalente a 4.047 m². Cf. Bueno, 2000.

1.3 Educar para evangelizar?

O êxito alcançado pelos presbiterianos com o ensino contribuiu para que os missionários metodistas também elessem a educação como a “melhor estratégia para a inserção do metodismo no Brasil”²⁷ (BARBOSA, 2005, pp. 14-15). O missionário J. J. Ransom²⁸, que chegou ao Brasil em 2 de fevereiro de 1876, foi um defensor fervoroso da abertura de um colégio metodista. Sua vinda foi, em grande medida, influenciada pelos contatos que Newman estabelecia com os Estados Unidos por meio de cartas. Em outubro de 1869, Newman declarava que:

A mim me causa estranheza que nenhuma das duas grandes divisões da Igreja Metodista dos Estados Unidos tenha tentado instalar uma missão permanente no Brasil. (...)

Alguns brasileiros expressam o forte desejo de ouvir a pregação protestante, e penso que, se nossa Igreja enviasse dois ou três jovens a esta província, talentosos e piedosos, eles seriam muitíssimo úteis (NEWMAN apud DAWSEY, 2005, p. 185).

Seus apelos pelo envio de missionários ao Brasil continuaram e, em 1871, Newman voltava a insistir no assunto. Declarava que, embora ele pregasse o evangelho em inglês para os americanos espalhados no país, havia “um enorme campo missionário à volta, pronto para os

²⁷ É preciso esclarecer que o metodismo tem uma relação estreita com a educação desde seu surgimento, no século XVIII, na Inglaterra. Gerado no interior da Igreja Anglicana, como uma espécie de “reavivamento espiritual”, o metodismo teve como protagonista o pastor John Wesley (1703-1791), quando esse era aluno da Universidade de Oxford. O início oficial do metodismo data de 1738, quando John Wesley diz ter tido uma experiência religiosa pessoal. A tônica de seu trabalho foi a pregação religiosa para a classe trabalhadora, em um momento histórico em que a Inglaterra passava pela Revolução Industrial e muitos trabalhadores viviam miseravelmente. Em 1748, fundou uma escola destinada à educação dos filhos dos mineiros e de pregadores metodistas, o que comprova a ligação do metodismo com a educação, desde sua fase inicial. Wesley publicou, ao longo de sua vida, várias obras, como o *Compêndio da Filosofia Natural* em 1775, no qual introduziu as descobertas das ciências naturais. O metodismo chegou aos Estados Unidos por meio de imigrantes irlandeses, expandindo-se até tornar-se uma igreja dominante no país. Cf. Mesquita, 2001; Wakefield, 1990.

²⁸ J. J. Ransom tinha 22 anos de idade quando se ofereceu para o trabalho missionário no Brasil. Completou seus estudos no Emory and Henry College, na Virgínia, e na época em que se prontificou para vir ao Brasil realizava trabalhos nas paróquias metodistas no norte de Nashville. Suas ligações com a Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas do Sul dos Estados Unidos acabaram favorecendo o apoio financeiro que recebeu e o envio de novos membros para o trabalho missionário em terras brasileiras, tanto no momento de sua partida como futuramente. Cf. Dawsey, 2005; Barbosa, 2005.

trabalhadores; mas infelizmente, eles não [estavam ali]” (Idem, pp. 187-188). Numa nova tentativa, ele propõe um plano à Junta de Missões, órgão responsável pelo envio de missionários ao exterior, no qual declarava que seria possível o envio de um jovem ao Brasil com poucas despesas para a Igreja, pois poderia ser empregado no ensino de alguns colégios enquanto aprendesse o idioma. Em 16 de junho de 1875, a Junta de Missões decidiu finalmente enviar um missionário ao Brasil, após J. J. Ransom ter se prontificado a representar a Igreja nessa missão (Idem).

Após duas semanas no Brasil, Ransom dirigiu-se à casa de Newman. Na primeira carta endereçada à Junta de Missões, expressava que os presbiterianos tinham encontrado nas escolas um importante apoio para o trabalho de “evangelização”, além de acreditar que as instituições educacionais criadas por eles representavam “o estabelecimento definitivo desta denominação no Brasil”. O contato de Ransom com esses projetos educacionais deveu-se ao tempo que passou, logo após sua chegada, estudando português no Colégio Internacional em Campinas, no qual acabou ministrando aulas de inglês e grego.

Na mesma correspondência, deixou claro seu anseio de fundação de um colégio, o qual, de acordo com ele, já contava com um projeto bem definido. Entretanto, pairava uma dúvida a respeito do local de abertura da escola. Julgava ser o Rio de Janeiro o melhor lugar, por se tratar da capital do país, núcleo da vida intelectual e social do Império. Mas, no projeto inicial encaminhado à Junta de Missões, acabou optando por Piracicaba, pesando na sua decisão o fato de a cidade “estar de portas abertas convidando os metodistas para se instalarem lá”. Tal declaração refere-se ao suposto convite recebido de um advogado do lugar, que considerava ser urgente o estabelecimento de uma escola na cidade (BARBOSA, 2005, pp. 15-16).

Não fora, entretanto, apenas esse o fator responsável pela decisão de Ransom de abrir um colégio metodista em uma cidade do interior paulista. Além do possível apoio que poderia receber dos políticos da região, o missionário americano também contaria com a ajuda da família de Newman. Possivelmente, fora por intermédio deste que os contatos com os políticos republicanos da região se efetivaram, uma vez que ali residia desde 1869. Além disso, Ransom tornava claro em seu projeto que a família de Newman estava disposta a se mudar para Piracicaba assim que o colégio fosse iniciado, cabendo a Miss. Annie Newman²⁹ ministrar

²⁹ Annie Ayres Newman, filha do reverendo Junius Newman e Mary Newman, nasceu em Livingston, condado de Sumter, Alabama, em 25 de dezembro de 1856. Em 1867 mudou-se junto com a família para o Brasil. Foi uma das primeiras alunas a ser diplomada pelo Colégio Internacional em Campinas e também atuou como professora. Lá conheceu Rangel Pestana que, naquele período, era professor do colégio. Acabou sendo contratada por ele, depois

aulas, já que ela falava fluentemente o português e estava traduzindo para esse idioma uma obra publicada pelo bispo Holland Nimons McTyeire³⁰, influente figura do metodismo sulista. Por fim, Ransom ressaltava que a quantia de mil dólares destinada à missão brasileira poderia ser utilizada na compra de um terreno amplo que pudesse acomodar uma grande escola (HILSDORF (BARBANTI), 1977; BARBOSA, 2005).

Embora o projeto de Ransom, de abrir uma escola em Piracicaba, demonstrasse boa articulação e possibilidades de êxito, a Junta de Missões não respondeu favoravelmente aos planos do missionário, o qual acabou se dirigindo para o Rio de Janeiro, ali exercendo suas funções “evangelísticas”, ao lado do ex-padre Teixeira de Albuquerque³¹. Manteve, entretanto, a intenção de abrir uma escola, dessa vez, porém, na capital do país, para o que faria uso de recursos pessoais, projetando instalá-la em sua própria casa. Por motivos pouco definidos em seus relatos, o projeto de organizar uma escola no Rio de Janeiro também fracassou (HILSDORF (BARBANTI), 1977; BARBOSA, 2005).

Somente em 1879 é que o colégio tão desejado por Ransom foi aberto em Piracicaba, graças à iniciativa do pastor Newman, que mudara com sua família para a cidade. O Colégio Newman contava com aulas de Annie Newman, anteriormente mencionada por Ransom no projeto de abertura do colégio, e de sua mãe, Mary Phillips Newman.

Com o casamento de Ransom e Annie, em 25 de dezembro de 1879, o casal resolveu mudar-se para o Rio de Janeiro até que, em 17 de julho de 1880, Annie veio a óbito vitimada por febre amarela. Após sua morte, Ransom decidiu voltar aos EUA, e a família Newman, instalada em Piracicaba, retornou a Santa Bárbara D’Oeste, dando continuidade aos trabalhos junto aos imigrantes norte-americanos (G.P., 11/02/1883, p. 1; HILSDORF (BARBANTI), 1977; BARBOSA, 2005).

Assim como acontecera na década de 1830 com a primeira missão metodista no Brasil, que acabou malogrando, novamente o país ficou sem a presença de missionários e o trabalho “evangelístico” foi encerrado. Os problemas enfrentados durante a estadia de Ransom em terras brasileiras fizeram com que a Igreja Metodista Episcopal do Sul, responsável pelo seu envio,

de formada, para ministrar aulas na escola que abrisse em São Paulo, além de ter dado aulas de português a Ransom. Cf. Hilsdorf (Barbanti), 1977; Dawsey, 2005.

³⁰ O bispo McTyeire foi o responsável pelo fortalecimento da Publishing House, em Nashville e pela fundação do *New Orleans Christian Advocate*, em 1851, tendo sido editor desse órgão central da Igreja Metodista por vários anos. Ver: Barbosa, 2005, p. 17.

³¹ O ex-padre católico Antônio Teixeira de Albuquerque foi recebido como membro da Igreja Metodista em 9 de março de 1879. Passou a proferir, semanalmente, palestras públicas, abordando temas como adoração de imagens, purgatório e outros. Para saber mais cf. Barbosa, 2005, pp. 21-22.

pensasse em desistir da missão. A epidemia de febre amarela que o país enfrentava, a falta de liberdade religiosa, a escassez de recursos financeiros e os maiores êxitos alcançados pelas missões em países como a China e o México pareciam ser motivos mais do que suficientes para que a missão fosse protelada. Ransom menciona que precisou contar com o apoio de defensores da missão brasileira, dentre eles Dr. Hargove, Dr. Wilson e Dr. D. C. Kelley, os quais exerciam papéis de destaque na cúpula da igreja, para que o projeto não fosse definitivamente abandonado (BARBOSA, 2005).

Em 1881, J. J. Ransom retorna dos Estados Unidos, trazendo consigo James William Koger, Francis S. Koger, James Lilbourne Kennedy e Martha Watts, a qual foi enviada pela Sociedade de Mulheres, com o propósito exclusivo de montar uma escola. Para Ransom permanecem os ideais de ação por meio da educação. Segundo afirmava, “providenciar educação para a população brasileira é uma responsabilidade evangélica fundamental, uma missão indiscutível”, uma vez que, como enfatizava, de uma população de mais de 10 milhões de habitantes, somente cerca de 187.000 têm acesso à escola, sendo a maior parte alunos de escolas públicas. Alertava, ainda, para o fato de que os metodistas falhariam e não conseguiriam exercer influência maior sobre a geração de brasileiros se não abraçassem “as grandes oportunidades que estão aparecendo na área educacional” (Idem, pp.28-30).

Nesse movimento que durou mais de um terço de século, desde a chegada dos primeiros missionários metodistas ao Brasil, na década de 1830, até o retorno de Ransom, em 1881, uma série de debates foram travados, muitas relações e articulações se estabeleceram, contribuindo para que um colégio metodista fosse aberto em terras brasileiras. Mas é preciso compreender, além disso, qual o papel das elites republicanas nesse processo.

1.4 Elites republicanas, colégios protestantes e o americanismo

O projeto de abertura de um colégio metodista contou com o apoio de elites republicanas locais³² que, desejosas de mudanças no cenário político brasileiro, almejavam uma educação diferenciada daquela vigente durante o Império. Posicionar-se contra o regime político em vigor significava também desconstruir aquilo que ele simbolicamente representava. Sua forma política, sua organização econômica, sua cultura com traços notadamente europeus, sua estreita ligação com a Igreja Católica, sua organização escolar. Inconformados com o governo imperial que continuava apoiando e fazendo-se apoiar nos grandes latifundiários, os quais se viam contemplados com títulos de nobreza e demais privilégios por sua fidelidade ao monarca, como participação ativa no cenário político, por exemplo, os membros do Partido Republicano desejavam uma nova forma de governo.

Formado em sua maioria por intelectuais e grandes fazendeiros de café, e contando com ampla participação dos cafeicultores do Oeste Paulista, o Partido Republicano tornava clara sua antipatia pelo regime que os deixava às margens das decisões do sistema econômico imperial. Desde meados do século XIX, o café ganhara *status* de produto de maior destaque no cenário internacional, sendo responsável pelo enriquecimento de fazendeiros de São Paulo e Minas Gerais. Com o “ouro verde”, vieram as estradas de ferro e o desenvolvimento econômico paulista. Mas enquanto São Paulo se tornava um dos principais responsáveis pela manutenção econômica do país e pela sustentação do Império, D. Pedro II aproximava-se cada vez mais das antigas lideranças políticas (CARVALHO, 1990).

³² Bresciani (1995) chama a atenção para o fato de que essas elites republicanas não se constituíam de um grupo unívoco, dotado de uma fala e de interesses idênticos. De um lado estavam os liberais de viés federativo e de outro os positivistas centralizadores. Para o projeto republicano (expresso no Manifesto Republicano de 1870) de inspiração liberal, a monarquia simbolizava o atraso das idéias do “tempo presente” (fins do século XIX) e o império a marca de um tempo ultrapassado; somente a república teria respostas para o tempo em que viviam. Atuavam, desse modo, pela construção de uma imagem negativa do absolutismo monárquico brasileiro. Já para a vertente positivista do pensamento republicano, de caráter notadamente cientificista e adepta das teorias do darwinismo social, a ilegitimidade do governo monárquico estava fundada no já ultrapassado direito do nascimento, além de considerar a monarquia como uma fase de disfunção e perda do equilíbrio do organismo social. Se por um lado os republicanos de inspiração liberal defendiam um Estado liberal, a vertente positivista propunha um Estado regulador. As análises de Freitas (2000) apontam nessa mesma direção. O autor enfatiza que o discurso ensaiado, o qual anunciava um novo tempo para a educação brasileira, a partir de um modelo republicano de governo, “tornou-se um marco característico da fala de vários republicanos, ainda que saibamos que nunca houve um grupo só, e que de pessoa para pessoa o entendimento da finalidade das instituições republicanas variasse muito” (pp. 165-166).

É bem verdade que os ideais de democracia e república já estavam presentes nos debates dos intelectuais desde as décadas iniciais de 1800. Na década seguinte à Proclamação da Independência, em 1835, nas páginas do jornal *O novo farol paulistano*, um artigo tratava das possibilidades de o Brasil tornar-se uma república. Comparando a situação do povo brasileiro com a dos norte-americanos, assinalava o autor da matéria que “quanto mais atento para o Brasil, mais me convenço de que não está preparado para a república”. Sua argumentação embasava-se no processo de colonização dos Estados Unidos, o qual contou com “outros princípios, outra educação, outro regime” após a colonização, diferentemente do Brasil. E afirmava enfaticamente que “todos reconhecem que essa forma de Governo [republicano], onde o povo é tudo, exige, para se manter, que o mesmo seja proporcionalmente instruído”, além de ter “muita morigeração, muito amor ao trabalho, finalmente muitas virtudes” (apud MORSE, 1988, p. 91).

O artigo evidencia que pensar o Brasil como uma república era algo que habitava os meios intelectuais desde início do século XIX, embora tal idéia se defrontasse com os obstáculos representados por um povo que não gozava das qualidades necessárias para a manutenção de um regime dessa natureza. Revela, ainda, um dos argumentos mais defendidos pelos republicanos, quando do movimento de superação do império: a impossibilidade de a república se manter sem a educação do povo.

Entretanto, além de considerarem a necessidade da educação do povo como baluarte de sustentação da república, havia ainda a questão religiosa consubstanciada na antipatia pelo catolicismo. A igreja católica tinha fortes ligações com o governo imperial, aspecto que não era bem visto por setores do republicanismo. Esses setores encontraram, desse modo, na doutrina protestante uma espécie de negação da síntese Igreja Católica-Monarquia, a qual sacralizava uma sociedade hierarquizada, elitista e aristocrática (ALVES, 1970). Uma vez que a doutrina protestante se calcava nos ideais de liberdade (na medida em que postulava que todos os homens eram sacerdotes por ter livre acesso à leitura da Bíblia), no amor ao trabalho e à disciplina, esses ideais passaram a ser vistos pelos republicanos como possibilidade de superação dos valores vigentes, aos quais eles se opunham (WEBER, 1992).

É importante registrar, ainda, a presença entre os republicanos e protestantes de um elo de ligação estabelecido via maçonaria³³. Era comum a aliança entre os protestantes norte-

³³ Barata (1994), ao estudar *A maçonaria e a ilustração brasileira*, chama a atenção para o fato de que não existe um consenso entre os pesquisadores da maçonaria quanto às origens da instituição maçônica. Todavia, existe uma

americanos e os maçons, sendo muitos deles freqüentadores de ambos os grupos. Em 1874 foi fundada pelos imigrantes sulistas, na região de Santa Bárbara, a loja “Washington Lodge”, com ligação direta à loja “Grande Oriente do Brasil”, no Rio de Janeiro. Provavelmente a maçonaria tenha facilitado o contato entre os imigrantes sulistas e os irmãos Prudente e Manoel de Moraes Barros, freqüentadores da loja e prestadores de assessoria jurídica ao grupo durante vários anos. Nesse sentido, vale lembrar que o próprio Prudente de Moraes tornou-se o primeiro Venerável da Loja Maçônica de Piracicaba, aberta apenas um ano após a loja “Washington Lodge”, em 24 de novembro de 1875 (GOLDMAN, 1972).

A aproximação dos representantes republicanos com as igrejas reformadas norte-americanas e com a maçonaria, gradativamente implantadas no Brasil, deveu-se, assim, à convergência de valores, a exemplo da defesa dos princípios da democracia, do individualismo, da liberdade de consciência e religiosa e da busca pela igualdade de direitos, bem como pela oposição comum à monarquia e à sua religião oficial. Portanto, os implicados nessas questões (protestantes, liberais, anticlericais, republicanos, acatólicos e maçons) reivindicavam mudanças das condições políticas, culturais e religiosas da sociedade brasileira, acreditando no poder da educação para realizá-las (HILSDORF (BARBANTI), 1977; 1986).

Outra questão que merece atenção é o crescente entusiasmo das elites progressistas e republicanas do Brasil pelos Estados Unidos, ao longo do século XIX. Olhando cada vez mais para esse país, como símbolo de progresso e de civilidade, e sinônimo de liberdade e igualdade encarnadas na república, os intelectuais republicanos brasileiros buscavam estabelecer uma aproximação, cada vez mais consistente, com sua pátria irmã bem sucedida.

Hilsdorf (Barbanti, 1977) ressalta que “de fato, os Estados Unidos vinham-se constituindo, para muitos brasileiros da segunda metade do século XIX, num paradigma político e cultural”.

certa concordância de que a maçonaria moderna remonta a 1717, data da formação da Grande Loja de Londres, que converteu a Ordem em uma espécie de escola de formação humana de caráter cosmopolita e secreto, na qual se reuniam homens de diferentes etnias, línguas e religiões, almejando alcançar a perfeição por meio do simbolismo de natureza mística ou racional, da filantropia e da educação. A instituição sofreu muitas perseguições devido ao seu caráter secreto e não católico, contudo alcançou um rápido crescimento que não se limitou ao território inglês, difundindo-se por toda a Europa e pelo continente americano. Atingiu seu auge na França do século XVIII, tendo sido uma grande aliada na derrubada do Antigo Regime francês. A sociedade chegou ao Brasil entre o final do século XVIII e início do XIX, pela ação de estudantes brasileiros que freqüentavam as universidades européias. A consolidação da maçonaria no Brasil se deu entre os anos de 1870-1910, podendo esse período ser dividido em três fases distintas. Entre os anos de 1863 a 1883, o poder central da Ordem estava dividido em dois grupos: o Grande Oriente do Brasil, da rua do Lavradio e o Grande Oriente do Brasil, da rua dos Beneditinos. A segunda fase, de 1883 a 1890, foi marcada pela união oficial entre esses grupos, formando novamente o Grande Oriente do Brasil. A terceira fase, a partir de 1890, se deu com a formação dos grandes orientes estaduais, vinculados ou não ao Grande Oriente do Brasil.

No clima de euforia pela instalação de uma república no Brasil, “as experiências americanas eram sempre lembradas quando se tratava de questões envolvendo federação, república, economia, colonização, e educação” (pp. 95-96). Em meio a essa euforia, destaca-se o papel do liberal Tavares Bastos, árduo defensor da aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos. Admirador da organização político administrativa norte-americana, propôs em *A Província*, na década de 1850, o estabelecimento de uma ligação marítima direta entre os dois países, julgando ser esse contato benéfico ao Brasil. A esse respeito dizia ele:

É (...) por bem do progresso, ou antes da reforma moral do país, que eu desejo ardentemente as mais rápidas comunicações entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte (...) É deste último país, justamente, que nos pode vir mais experiências práticas a bem de nossa agricultura, de nossas circunstâncias econômicas, que têm, com as da União, a mais viva semelhança. (TAVARES BASTOS apud HILSDORF (BARBANTI), 1977, p. 96)

Essa posição de Tavares Bastos em relação aos Estados Unidos e ao seu sistema econômico também se manifestaria nas propostas defendidas por outros republicanos liberais. Em 1870, quando o Partido Republicano lança seu manifesto, deixa clara sua posição contrária ao modelo político vigente no país, sinalizando para ideais presentes na constituição dos Estados Unidos. Insatisfeitos com a centralização do poder nas mãos do monarca e o afluxo constante de recursos financeiros em direção à capital do Império, declaravam “Somos da América e queremos ser americanos!” e classificavam a forma de governo imperial, tanto na essência quanto na prática, como “antinômica e hostil ao direito e aos interesses dos Estados americanos”. Em suas análises, situavam o Brasil como um país isolado, pois perante os países europeus era tido como uma “democracia monárquica que não inspira simpatia nem provoca adesão”, enquanto que, perante a América, nada mais era que uma simples “democracia monarquizada, aonde o instinto e a força do povo não podem preponderar ante o arbítrio e a onipotência do soberano” (apud BRASILIENSE, 1878, pp. 60-85).

Assim, muitos intelectuais brasileiros passaram a considerar a jovem república estadunidense como uma nação purificada das mazelas da velha e conflituosa Europa e um claro exemplo a ser seguido, para que o Brasil pudesse se tornar também uma civilização moderna, em tempo abreviado, conforme sua irmã do Norte (BONTEMPI JUNIOR, 2002). Produziu-se, assim, a partir de meados do século XIX, a idéia de que os Estados Unidos eram o melhor espelho para a modernidade no Brasil, concepção alicerçada na crença de que, lá naquele país, estavam sendo concretizados os ideais de um homem moderno (WARDE, 2000). No campo educacional, essa idéia ganhou força e pautou os discursos e ações de educadores, políticos e intelectuais brasileiros, que viam o modelo educacional americano como o mais eficiente para o Brasil.

Desse modo, temos a constituição de um discurso que, ao mesmo tempo em que nega o modelo imperial vigente e proclama os ideais republicanos como saída para o Brasil, afirma sua simpatia pelos Estados Unidos, bem como por tudo aquilo que esse país passava a representar: uma nação moderna, regida por uma democracia republicana e ancorada num sistema educacional inovador.

Os estudos de Warde (2000) permitem aprofundar as reflexões sobre esse movimento americanista. A autora reconstitui importantes aspectos do caminho percorrido pelos intelectuais dos séculos XVIII e XIX, período durante o qual a cultura norte-americana vai se constituindo como a fonte para o processo de construção da modernidade brasileira. Observa, ainda, que as teses que começaram a circular na “*terra brasilis*” viam as chances de o país percorrer os caminhos do progresso espelhando-se no modelo dos Estados Unidos. É certo que, no período pós-independência brasileira, já se pensavam projetos de organização do Estado que remetiam a algum modelo imaginado como vitorioso. Foi assim que a França alimentou propostas políticas e projetos de modernidade, até que os fracassos vividos por Napoleão fizessem com que os olhares dos intelectuais brasileiros se voltassem para os Estados Unidos, relegando os modelos europeus a um segundo plano.

Nesse processo de identificação dos intelectuais brasileiros com os princípios praticados pelos estadunidenses, as Exposições Internacionais atuaram como importantes centros difusores de modelos, em geral pautados nas teorias científicas. Nelas o europeu e o norte-americano exibem as transformações técnicas que o “homem moderno” era capaz de produzir, apresentando protótipos de máquinas, de produtos e de tecnologias, ao passo que o Brasil, junto com seus pares latinos “não civilizados”, apresentavam seus produtos naturais como café,

madeiras, minérios, plantas exóticas, folclore. Dessa forma, as exposições internacionais assumem o papel de vitrine de modelos a serem copiados e, no caso brasileiro, é especialmente o modelo norte-americano o que mais atrai a atenção, uma vez que esse país estava também localizado na América, possuía uma independência igualmente recente e desfrutava de novas técnicas, o que contribuía para configurá-lo, perante os intelectuais brasileiros, como exemplo de “ordem e progresso”.

Kuhlmann Júnior (2001a), ao estudar a educação brasileira e as exposições internacionais entre os anos 1862 e 1922, observou o modo como a educação esteve presente nesses eventos, exibindo-se lado a lado com a produção industrial, artística e as novidades tecnológicas que serviam para celebrar a vitória do capitalismo e do progresso. Em suas análises, o autor assinala que as exposições revestiam-se de um caráter didático, normatizador e civilizador de uma sociedade ocidental moderna. Exibindo o que havia de mais avançado para a época, esses eventos acabavam, de igual modo, prestigiando “a educação como um signo de modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que abarcava materiais didáticos, métodos pedagógicos e diferentes instituições” (pp. 9; 69-70; 234). Assim, nesses eventos

a educação, juntamente com outros fatores, era identificada como elemento constitutivo da sociedade moderna. O problema educacional aparecia como algo não apenas interno à escola ou ao sistema educacional, mas de toda a sociedade. A educação era vista como um dos alicerces da vida civilizada: ela seria produtora do progresso e não uma consequência do desenvolvimento econômico e social. (KUHLMANN JUNIOR, 2001a, p. 20)

Nesse ambiente marcado pela difusão dos ideais de modernidade, civilização e progresso, as elites políticas e intelectuais vão construindo sua identidade a partir do outro: “olhando no espelho, representavam-se pelos olhos dos outros”, desconstruindo-se a si mesmas. Enquanto isso, fortaleciam, ao lado das idéias liberais, as teorias evolucionistas, positivistas e darwinistas, que serviram de crivo para a leitura da cultura nacional. Enquanto o homem americano ganhava *status* de “novo” e “moderno”, o brasileiro era classificado como “inferior”, “inculto”, “incivilizado”. Para solucionar o mal que assolava o povo brasileiro, elege-se a educação como antídoto para o veneno mortal da inferioridade local (WARDE, 2000, p. 41).

As análises de Carvalho (2003) sobre o papel das elites republicanas, nas reformas educacionais implantadas logo após a proclamação da República, também apontam nessa direção. Segundo ressalta essa autora, o compromisso assumido pelos republicanos, de “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas”, pela via da educação, foi “erigido nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (p. 14). Nesse sentido, elege-se a educação como a saída mais promissora para um povo desvalido e amorfo, que poderia se curar dessas mazelas, por meio do remédio da cultura, do conhecimento e da civilidade produzidos por uma boa educação.

Em 1893, apenas alguns anos após a abolição dos escravos e a proclamação da República, um artigo publicado na *Gazeta de Piracicaba* oferece elementos que ajudam a compreender algumas das representações presentes no imaginário dessas elites intelectuais. Ao noticiar, no dia 14 de maio, as festas ocorridas por ocasião das comemorações do dia anterior, o autor do artigo, Corte Brilho, lança mão de uma série de termos que evocam a causa cívica e a necessidade de que o homem brasileiro expressasse gestos de civilidade que demonstrassem o seu progresso moral. Assim, enfaticamente mencionava que:

a jovem República Brasileira festejou ontem uma de suas festas nacionais de inexprimível significado social.

Na capital da União e nas dos estados, onde a civilização do povo já se manifesta em atos de civismo, na comemoração das grandes datas, datas que relembram fatos de nossa história, fatos históricos que atestam nosso progresso moral, o dia 13 de maio foi solenizado com a veneração perene que lhe é devida (G.P., 14/05/1893, p. 1).

Apresentadas como atestado de civilidade, as “comemorações das grandes datas”, como o dia 13 de maio, ao qual se reporta, ganham, nas palavras do articulista, um caráter simbólico de “progresso moral”, notadamente expresso por uma parte da população já “civilizada”, a qual, curiosamente, residia no Rio de Janeiro ou nas capitais dos estados.

Temos um claro exemplo de como as representações produzidas no período evocavam uma série de princípios advindos das teorias científicas, que ganhavam terreno em fins do século XIX, momento em que as elites republicanas articulavam-se em torno do fim do governo imperial vigente. Uma vez que interessava a esses grupos que essa forma de governo fosse

suplantada, operava-se pela descaracterização de tudo aquilo que ela representava, fosse na forma da escravidão, da política “centralizadora” ou mesmo da educação “decadente” e “atrasada”. Produzia-se, assim, uma desconstrução do outro, ao mesmo tempo em que se constituía o modelo republicano como “moderno”, “civilizado” e “progressista”.

Esse “novo modelo” de governo, defendido pelos intelectuais oitocentistas, espelhava-se principalmente nos Estados Unidos, o qual foi pouco a pouco ganhando credibilidade junto a essa elite, que via a cultura norte-americana como a fonte para a construção do processo de modernização da sociedade brasileira. Dessa forma, espelhando-se nos ideais de nação estadunidenses, intelectuais brasileiros desejavam implantar no Brasil muitos dos pressupostos vigentes nos Estados Unidos, fossem eles os ideais da república ou as concepções de educação.

Tais elementos permitem compreender o entusiasmo das elites republicanas, em fins do século XIX, pelos colégios americanos e o apoio que as mesmas ofereceram a tais instituições, as quais eram vistas como representação do “moderno”, pois utilizavam métodos de ensino considerados “de ponta” e que iam ao encontro dos anseios republicanos. Apoio manifesto tanto em apologias aos colégios quanto no envio de seus filhos e filhas aos bancos escolares dessas instituições, conforme se pode notar na experiência de implantação do colégio criado pelos presbiterianos em Campinas e do Colégio Piracicabano.

1.5 O financiamento do projeto educacional

É necessário, nesse ponto, compreender de onde vinham os recursos financeiros para a manutenção de Martha Watts e do colégio sob sua direção. Em sua carta de agosto de 1881, citada no início deste capítulo, a qual fora redigida poucos meses após sua chegada ao Brasil e, antes mesmo da abertura da escola, encontramos indícios da existência de verbas para a construção de uma casa que deveria abrigar o colégio. Mas, afinal, quem sustentava essa “missão educativa”?

Sabemos pela leitura de suas missivas que a educadora metodista se correspondia com o *Woman's Missionary Advocate*, periódico da Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas nos Estados Unidos, ao qual cabia a responsabilidade de divulgar o andamento dos trabalhos desenvolvidos nas missões sustentadas pela sociedade, em várias partes do mundo. Outra referência sobre seus correspondentes aparece em sua carta de indicação, assinada pela Sra. D. H. McGavock, secretária executiva da sociedade de mulheres, órgão pertencente à Igreja Metodista do Sul, responsável pelo envio de Martha Watts ao Brasil (MESQUITA, 2001, p. 17).

Segundo Elisabeth Cathcart (2000), ao longo do século XIX, fundaram-se várias dessas sociedades femininas nos EUA, com o objetivo de sustentar missões evangélicas. Essas agremiações funcionavam inicialmente de maneira isolada, organizadas por igrejas locais e, na maioria das vezes, com o intuito de arrecadar fundos para missões estrangeiras em países pobres.

Registros revelam que, em 1824, já existia uma sociedade feminina organizada no Estado do Tennessee, sob a denominação de Sociedade Feminina Wesleyana. Além dessa, há registros de outras em Lebanon e Bethlehem, também no Tennessee, na década de 1830. Os registros apontam, ainda, que nesse período havia uma discussão considerável sobre esses movimentos associativos, cabendo notar que os homens que compunham a liderança das igrejas receavam que as mulheres se tornassem muito ativas no interior da instituição. Temiam também que as campanhas para angariar fundos para a sociedade de mulheres enfraquecessem as contribuições encaminhadas à Junta de Missões, órgão central responsável pelo financiamento das missões metodistas em países estrangeiros.

Depois de 1844, quando ocorreu a separação da Igreja Metodista em Igreja Metodista Episcopal do Norte e do Sul, as sociedades femininas assumiram um caráter isolado, o que se manteve até a década de 1860. Em 1869, as mulheres da igreja do sul organizaram, pela primeira vez, uma sociedade com caráter nacional, a Missão Nacional da Trindade, fruto da desordem que se instalou com a Guerra de Secessão, a qual respondeu pela ênfase dada, nesse período, às missões nacionais, em detrimento das missões estrangeiras. Nesse mesmo ano, fundou-se a Sociedade Missionária para Mulheres Estrangeiras da Igreja do Norte dos Estados Unidos, com o objetivo de educar mulheres nos países pobres onde se encontravam as missões religiosas.

Contudo, foi em 1878 que surgiu a Sociedade Metodista Missionária para Mulheres Estrangeiras da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos EUA, que seria responsável pelo envio de Martha Watts e pela implantação do Colégio Piracicabano³⁴. Era com essa sociedade que a educadora e missionária mantinha correspondência periódica, com o objetivo de enviar informações sobre os trabalhos no colégio que dirigia.

Mesquita (1995) salienta que essas associações femininas “acreditavam que só as mulheres poderiam ajudar outras mulheres” (p. 96). Parte dessa crença era motivada pelas experiências missionárias na Índia e na China, nas quais os missionários, homens e estrangeiros, tiveram muitas dificuldades, pelo fato de não poderem abordar as mulheres locais, prática que era considerada indecente pela cultura desses povos.

Dessa forma,

As Sociedades Missionárias de Mulheres decidiram tomar a seu cargo a educação e a assistência social das mulheres estrangeiras nos países assistidos pela missão metodista. Pensavam elas que, civilizando as mulheres nativas, ou seja, educando-as nos padrões culturais protestantes e ocidentais, essas mulheres se libertariam da dominação masculina, tornando-se independentes e em condições de prover seu próprio sustento (MESQUITA, 1995, p. 96).

Esse elementos ajudam a situar a origem dos recursos utilizados para a implantação do colégio e para a manutenção dos missionários no Brasil, além de apontar para os enfrentamentos que as mulheres metodistas tiveram que administrar para que seus grupos missionários

³⁴ A Sociedade Metodista Missionária da Igreja do Sul foi responsável pela abertura da maioria das escolas metodistas no Brasil. Entre o final do século XIX e o início do XX, 15 escolas foram abertas. Algumas fecharam anos depois, na maior parte dos casos, fruto de epidemias nas regiões em que se instalaram, e outras acabaram fundindo-se a colégios mais bem sucedidos. Cf. Mesquita, 1995.

pudessem efetivamente se constituir em um órgão de financiamento de missões junto ao anteriormente existente, a saber, a Junta de Missões.

A maior parte das verbas vinha da sociedade de mulheres, sendo a outra parte enviada pela junta, órgão central responsável pela arrecadação de fundos para os projetos missionários, assim como pela administração e manutenção de tais projetos. Fica evidenciado, também, que a abertura dos colégios no Brasil contou com o intenso apoio das doações dos membros da Igreja Metodista nos Estados Unidos, não podendo, desse modo, compreender-se o projeto de abertura do Colégio Piracicabano sem levar em conta o projeto missionário em que se inseriu a sua gestação. Certamente tais donativos eram oferecidos por acreditarem seus doadores que eles seriam empregados com o intuito de “evangelizar” e “converter”³⁵ brasileiros ao metodismo.

Conforme foi possível observar, em um longo movimento que durou mais de um terço de século, se constituiu um projeto que deu origem, em 1881, ao Colégio Piracicabano. O que, equivocadamente, poderia ser visto como uma simples ação de um grupo de missionários estadunidenses foi, na realidade, fruto da conexão de uma série de interesses de diversas personagens que, ao confluírem em um intento comum, redundaram na abertura de um colégio para meninas na cidade de Piracicaba, em fins do século XIX. “Podemos quase que sentir crescer a rede de relações recíprocas” entre os grupos, destaca Hilsdorf (1986, p. 189), ao mencionar as ligações entre os participantes das lojas maçônicas, os membros dos clubes republicanos, os abolicionistas, os pastores e os professores estadunidenses, atuantes na província de São Paulo. Entendemos que essas várias articulações possibilitam vislumbrar, de um modo mais abrangente, um leque de questões políticas, econômicas, sociais e culturais, que foram postas em movimento e se aproximaram na efetivação desse projeto

³⁵ Os termos “evangelizar” e “converter” são usualmente empregados entre membros de igrejas protestantes ainda nos dias atuais. Remetem à idéia de adesão aos princípios de determinadas instituições religiosas e trazem consigo a crença de que a “conversão” só pode ocorrer por meio da “evangelização”, que é a divulgação dos preceitos bíblicos. Assim, “evangelizar” significa divulgar às pessoas o evangelho, o que em outras palavras quer dizer, anunciar os textos bíblicos. São palavras usualmente empregadas na Bíblia, como, por exemplo, na *Bíblia de Estudo Pentecostal*, no evangelho segundo Lucas, capítulo 4, versículo 18, no qual Jesus declara: “O Espírito do Senhor é sobre mim, pois que me ungiu para evangelizar os pobres (...)”. De igual modo, “converter” aparece com frequência em muitos textos bíblicos, quer sejam os do Antigo ou os do Novo Testamento. Como exemplo, podemos citar: Jeremias, capítulo 18, versículo 8; Ezequiel, capítulo 14, versículo 6; Mateus, capítulo 18, versículo 3; e muitos outros. (Todas essas referências foram retiradas da *Bíblia de Estudo Pentecostal*, podendo encontrar algum sinônimo quando consultadas em outras bíblias, não alterando, no entanto, seu sentido inicial). Martha Watts também fazia uso desses termos com frequência. Em julho de 1881, ao descrever as festas da igreja católica no Brasil, declarou em uma de suas cartas: “Podem vocês imaginar a escuridão moral deste império em que o grande ‘Iluminador’ não é melhor conhecido? Não há necessidade de um trabalho de evangelização aqui, minhas irmãs?”. Cf. Mesquita, 2001, p. 27.



Capítulo II



CAPÍTULO II

Arte e habilidade: organização curricular, métodos de ensino e configuração de saberes

2.1 Entre latim e zoologia: o currículo do Colégio Piracicabano

Em 14 de fevereiro de 1883, a *Gazeta de Piracicaba* publicou alguns dos discursos lidos por ocasião da festa de lançamento da pedra fundamental do prédio do Colégio Piracicabano, realizada dias antes. Dentre eles, a composição de Maria Escobar³⁶, primeira aluna do colégio, é modelar. Em um discurso centrado na defesa da educação feminina, a aluna apresenta diligentemente sua posição favorável à disseminação dessa prática na sociedade da época (G.P., 14/02/1883, p. 1).

A apresentação pública de uma das alunas do colégio durante uma festividade na qual participou uma gama variada de figuras de destaque local na época, como os políticos Manoel de Moraes Barros, Rangel Pestana, o reverendo J. J. Ransom e outros (G.P., 14/02/1883, p. 1), coloca-nos importantes questões. De que modo estava estruturado o currículo do colégio³⁷

³⁶ Maria Escobar ingressou no Colégio Piracicabano em 13 de setembro de 1881. “A pupila única” de Martha Watts, modo como a educadora e missionária se referiu a ela em uma de suas missivas, era “boa e bastante regular na freqüência” e acabou tornando-se posteriormente professora do colégio (MESQUITA, 2001, p. 68). Nos seus primeiros momentos como aluna não contou com a companhia de outros alunos. Embora existissem “carteiras para dezoito”, o colégio iniciou suas atividades com essa única aluna. Cabe notar que as aulas nos outros colégios já estavam em pleno andamento e o trimestre, em geral, era cobrado adiantadamente, o que pode ter impedido que um número maior de estudantes tomasse parte nesse período inicial do Piracicabano (MESQUITA, 2001, pp. 36 e 68).

³⁷ Pesquisando *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*, Hamilton (1992b) faz um resgate histórico que remonta ao século XVII. Evidencia que a fonte mais antiga a fazer referência a “*curriculum*” é o *Oxford English Dictionary*, que localiza o termo em 1633, na Universidade de Glasgow, em um atestado concedido a um mestre por ocasião de sua graduação. Quanto ao termo educacional “*curriculum*”, possivelmente, emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiramente, Ramus (1515-1572), um professor da Universidade de Paris, fez revisões no método dialético, as quais forneceram subsídios para uma pedagogia geral, que podia ser utilizada em diversas áreas de aprendizagem. No século XVII, as formulações de Ramus acabaram sendo amplamente utilizadas pelas aspirações disciplinares do calvinismo, com o próprio Calvino utilizando constantemente “*vitae curriculum*” em seus escritos. O termo sofre então uma ampliação para englobar as novas características de ordem e de seqüência da escolarização (pp. 46-47).

criando condições para uma de suas alunas discursar em uma cerimônia pública³⁸? Em que medida essa estruturação era fruto de experiências educacionais vividas pelos seus organizadores em instituições de ensino norte-americanas? Que questões internas e externas atuavam na delimitação de formas de organização e difusão dos saberes escolares? A que ponto as práticas culturais comuns aos sujeitos no período permeavam o processo de constituição da instituição? Que dispositivos regulavam as relações que delimitavam o processo de configuração do colégio? (CARVALHO, 2001; VINCENT, LAHIRE et. al, 2001).

Em meados de 1882, a *Gazeta* já fizera circular uma pequena nota, relatando os exames que se efetuaram em 15 de junho. Nela, podemos verificar algumas das matérias que foram ensinadas ao longo do período de aulas que antecedeu os exames.

Colégio Piracicabano para Meninas

Assistimos anteontem aos exames que se efetuaram neste colégio.

O progresso das alunas, a boa ordem, o método de ensino e as mais qualidades que são fundamentos dos colégios mais próprios para espalhar a educação e sólida instrução, na nossa sociedade patentearam-se aos ouvintes.

Sentimos em não poder apontar o que mais atraiu nossa atenção.

Falta-nos o tempo, visto esta folha achar-se em ponto de ser impressa.

Resumiremos, pois, dizendo que os Exercícios de Álgebra, Aritmética, as poesias Portuguesas, Francesas e Inglesas, recitadas por inteligentes meninas, satisfizeram plenamente aos espectadores e deram provas evidentes da habilidade e ilustração das professoras. (G.P., 17/06/1882, p. 2)

Álgebra, aritmética, poesias em português, francês, inglês. Essas são algumas das matérias que foram apresentadas nos exames do colégio no final do primeiro semestre de 1882. Embora não forneça detalhes, o redator da nota jornalística refere-se também à “boa ordem” e ao “método de ensino”.

Em uma das cartas enviadas por Martha Watts à Junta de Mulheres, entretanto, esse exame é apresentado detalhadamente. Ela descreve como o mesmo foi preparado e a surpresa com que

³⁸ Em um trabalho sobre a moralidade e a modernidade nas décadas iniciais do século XX, Sueann Caulfield, ao investigar casos que envolviam concepções a respeito da honestidade sexual no Brasil do período, destaca como as mulheres eram regidas socialmente por uma moralidade comum, a qual cerceava sua vida em muitos sentidos, dentre eles a restrição ao espaço doméstico, pois o espaço público era tido como circunscrito ao primado masculino. Cf. Caulfield, 2000.

professores e alunos receberam a notícia, pois “as crianças nunca haviam visto coisa alguma a respeito de exames escritos” e, por isso, “se perguntavam como seria”. Acrescenta, ainda, que os professores, “que não estavam acostumados a [seu] modo de correção e organização das provas”, acabaram tomando “o trabalho com entusiasmo” (MESQUITA, 2001, p. 46).

Seu relato evidencia que a prática de exames públicos adotada e a maneira como os “testes” eram preparados e corrigidos eram algo novo tanto para os alunos quanto para os professores. Na seqüência, ela fornece mais detalhes sobre o exame público:

O irmão Koger abriu os exercícios lendo o Primeiro Salmo, e então a escola cantou “Aroud the Throne of God” em português e, de comum acordo, repetimos a Oração do Senhor. A turma de álgebra do Sr. Koger, composta por uma menina brasileira (Maria Escobar) e uma americana (Nora Smith), foi examinada. Tive orgulho delas. Modéstia virginal e dignidade estavam belamente mescladas em suas maneiras. Elas fizeram bem seu trabalho e o Sr. Koger as cumprimentou publicamente, dizendo que nunca havia visto melhores provas que as delas no exame escrito. Depois veio um poema – “My Mother” –, escrito por nossa professora de francês Mademoiselle Rennotte e recitado por Maria das Dores Oliveira, seguido pela música “La Dame Blanche”, tocada por Nora Smith. O exame da turma de botânica, que consistia somente de uma jovem (Anna Maria de Moraes Barros), ensinada por Mlle. Rennotte, foi em francês e, a julgar pelas maneiras de professora e aluna, foi muito interessante. Um poema alemão foi então recitado por Margarida Diehl; e, então, uma farsa francesa, em verso, foi recitada por Mary Prestridge – uma menina americana que agrada a todos que a conhecem, em razão de sua doçura e diligência. (MESQUITA, 2001, p. 47)

Muitos dados sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no colégio foram descritos pela educadora, especialmente as disciplinas ensinadas. Suas palavras mantêm um tom de satisfação quanto aos resultados, o que era de se esperar, uma vez que, por meio de suas cartas, ela oferecia informações à Sociedade de Mulheres, mantenedora da escola. Sendo assim, deveria, evidentemente, demonstrar entusiasmo e satisfação com o trabalho que era ainda inicial. Embora não estejamos tentando desabonar os resultados dos exames com esse apontamento, não se pode deixar de considerar o contexto de produção dessa fonte e os objetivos que orientaram a sua produção.

Contudo, é possível retirar de seu relato uma série de indícios sobre a instrução ministrada no colégio. As matérias citadas pelo redator da notícia também são listadas na carta da

educadora: álgebra, aritmética, poesias em português, francês, inglês. A essas são acrescentadas outras: alemão, botânica e música. Embora não mencione qualquer matéria voltada aos “bons modos” das alunas, essa era uma preocupação que, certamente, a acompanhava, conforme se pode notar nas referências ao comportamento “modesto”, “virginal” e “digno” de algumas de suas alunas, elementos que compõem as representações sobre o papel feminino, recorrentes no período.

A leitura da carta, nesse sentido, nos põe em contato com um conjunto de disciplinas que compunham o currículo do colégio:

Depois (...) a escola cantou “In the Sweet By and By”; depois uma classe de pequeninos leu em português; e “What is Happiness” foi recitado em alemão por um menino de seis anos (Otto Kiefert), seguido pela classe de geografia da Srta. Newman; e então nossa aluna-mestra, dona Hilária Santos, leu “Amy’s Cruelty”, um poema escrito pela Sra. Browning – que foi igualmente muito bem lido. Isto foi seguido de música tocada por Isabel de Almeida Barros, e gramática inglesa, ensinada pela Srta. Nora Smith. “Truth in Parenthesis” foi recitada em inglês por Mary Smith, mas seus modos foram tão expressivos que ela agradou aqueles que não podiam entender as palavras. Depois, uma turma de meninos pequenos recitou em inglês; então, apresentou-se a classe de aritmética de Miss Newman. “The Romance of the Swan’s Nest” escrito pela Sra. Browning foi belamente lido por Maria Escobar. Ela é a garota que veio para a escola com tanta sinceridade, e estudou três meses sem o estímulo da competição ou companhia de outras colegas. A aula de gramática portuguesa, dada por Dona Hilária, veio a seguir. “A Salute to Brazil”, um poema em francês escrito por Mlle. Rennotte, foi recitado por Maria Escobar e “The Lake” foi recitado por Eliza de Moraes Barros. A seguir foi a aula de aritmética de Mlle. Rennotte (...). A classe de história do Brasil da Srta. Newman e a de geografia em inglês de Miss Smith foram omitidas, pois já estava ficando tarde. Em uma sucessão rápida, seguiu-se uma seleção do “Barbeiro de Sevilha” – música tocada por Isabel de Almeida Barros – e recitações em português e inglês. (MESQUITA, 2001, p. 47)

O relato da cerimônia do exame faz desfilar diante do leitor o rol de matérias ensinadas, bem como algumas das matérias que visavam a transmissão dos conteúdos e a formação moral das alunas. Encerrando modos distintos de abordagem, a professora se refere às aulas de português e gramática inglesa. Em seu relato, registra mais duas matérias, geografia e história, além da classe de geografia em inglês.

Uma propaganda do Piracicabano, veiculada em cinco edições da *Gazeta*, no início de 1883, oferece uma lista completa das matérias ensinadas no colégio. Conforme consta no anúncio³⁹, o currículo contava com o ensino de cinco línguas (português, francês, latim, inglês e alemão), além de aritmética, álgebra, geometria, astronomia, cosmografia, geografia, história universal, história pátria, história sagrada, literatura, ciências naturais, desenho, música e trabalhos de agulha. Quando a *Gazeta* relatou os exames do segundo semestre, em 28 de dezembro de 1883, outras matérias, que não constavam na propaganda veiculada no início desse ano, foram referidas pelo redator. Eram elas: física, química, ginástica e anatomia. Possivelmente, as matérias química e física não constavam do anúncio porque, sob o título de ciências naturais, incluíam-se botânica, física, química, zoologia e mineralogia, as quais eram ministradas por meio de espécimes de uma coleção organizada pela professora Renotte (HILSDORF (BARBANTI), 1977).

O ensino de ciências naturais recebia uma forte ênfase em todos os cursos. De acordo com Hilsdorf (Barbanti, 1977), a preocupação com o ensino das ciências exatas e naturais foi um dos elementos que, desde cedo, caracterizaram o Colégio Piracicabano como um “colégio renovado, em relação aos demais de sua época”. A autora ressalta que, sendo um colégio voltado à educação feminina, o Piracicabano “justapunha nos seus programas de estudos regulares, disciplinas tradicionalmente afeitas a escolas de meninas, lado a lado com matérias científicas que nem mesmo os melhores colégios particulares masculinos de seu tempo ousavam apresentar” (p. 172).

Sobre a educação ministrada no período, Louro (2001) ressalta que “seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos” (p. 444). Para além da questão do gênero, outros mecanismos igualmente influenciavam na determinação das formas de educação utilizadas. As divisões de classe, etnia e raça tinham um importante papel nesse processo. Por exemplo, as crianças negras e os descendentes de indígenas não eram aceitos em escolas ou classes isoladas. Quanto aos imigrantes, em geral, acabavam estudando em escolas organizadas pelos próprios grupos, dotadas de práticas educativas diferenciadas adotadas nas escolas brasileiras.

³⁹ A *Gazeta de Piracicaba* veiculou a publicidade nos dias 14, 19, 21, 24 e 28 de janeiro de 1883, sempre na seção de anúncios localizada, em geral, na página 4. Importa lembrar que o jornal circulava, nesse período, às “quartas, sextas e domingos, não havendo dias santificados”, o que significa que o anúncio foi publicado em cinco edições sucessivas do jornal. (G.P., janeiro/1883).

No entanto, para as filhas de grupos privilegiados, o aprendizado da escrita, da leitura e das noções básicas de matemática era, em geral, complementados pelo ensino do francês e do piano. Além desses, os trabalhos de agulha (bordados, rendas), as habilidades culinárias e o mando dos criados, também eram ministrados às moças. Com o currículo pensado dessa forma, elas poderiam tornar-se uma companhia agradável para o homem e estariam plenamente preparadas para o domínio dos afazeres do lar (Idem, pp. 445-446).

Nesse contexto, podemos observar uma certa distinção no currículo do Piracicabano, uma vez que até mesmo os alunos do curso primário recebiam aulas de ciências naturais, valorizando-se a experiência do aluno, que estudava plantas, animais e objetos, fazendo as suas próprias investigações, enquanto a professora Rennotte os dirigia e guiava, ensinando-lhes os termos corretos para exprimir as idéias adquiridas por si mesmos (HILSDORF (BARBANTI), 1977).

A comparação com os colégios particulares existentes na cidade, no período, pode oferecer elementos para a compreensão da especificidade do currículo desenvolvido no Piracicabano⁴⁰. No colégio S. Sophia, destinado à educação feminina, em funcionamento na cidade desde 1874, o ensino era dividido em 1ª e 2ª classes e, enquanto os alunos da 1ª classe tinham aulas de primeiras letras, gramática portuguesa, aritmética elementar, lições de cousas e catecismo, os da 2ª recebiam aulas de português, francês, alemão, geografia, álgebra, história universal, pátria e sagrada, piano e canto, desenho e prendas domésticas. Possivelmente para se contrapor ao Colégio Piracicabano, o qual fazia cobrança separada das aulas de música, o colégio S. Sophia, dirigido pela Sra. Sophia Margarida Huffen Baecher, fazia questão de destacar que as aulas dessa disciplina não eram pagas separadamente (G.P., 03/09/1883, p. 2). Além disso, havia as aulas para o sexo feminino da Sra. Eulália Pinto de Barros e as aulas do Sr. Francisco J. Miguel. Contudo, sobre essas escolas, não circulou na *Gazeta de Piracicaba* nenhum informe publicitário, que pudesse trazer informações sobre as matérias ensinadas. O fato de estarem organizadas apenas como externatos e a ausência de informes publicitários pode significar que se tratava de colégios modestos.

⁴⁰ Para adensar essa discussão cabe salientar que o currículo inovador do Piracicabano tem uma notória aproximação com os currículos de outras escolas de confissão protestante na Província de São Paulo à época. Na Escola Americana, por exemplo, os alunos tinham aulas de português, geografia, história, aritmética, álgebra, geometria, ciências naturais, retórica e outras. Semelhantemente ocorria com o Colégio Internacional no qual eram ministrados estudos de latim, grego, filosofia, química, matemática, português, geografia, história etc. Para saber mais cf. Hilsdorf (Barbanti, 1977); Bencostta (1993).

Quando comparado aos colégios particulares masculinos, a distinção do currículo do Piracicabano se mantém. No externato masculino de José M. de França Junior, os meninos tinham aulas de português, francês, aritmética e geografia, de acordo com os anúncios que o mesmo publicava na *Gazeta*⁴¹.

Somente em janeiro de 1883, vamos encontrar, dentre os anúncios dos colégios particulares de Piracicaba veiculados pela *Gazeta*, o currículo de um colégio masculino que se aproxima do que era desenvolvido no Colégio Piracicabano e no S. Shophia. Tratava-se do Liceu Francez, dirigido pelo Sr. João Ompraret, no qual os meninos, internos ou externos, recebiam aulas de português, latim, francês, inglês, alemão, aritmética, álgebra, geometria, cosmografia, geografia, história universal, história pátria, história sagrada, retórica, filosofia e desenho (G.P., 14/01/1883, p. 3). No entanto, a partir de outubro de 1883, esse colégio sofreu algumas alterações em seu currículo, passando seus cursos a serem divididos em “primário e secundário”, semelhante ao que ocorria nos colégios Piracicabano e S. Sophia. O curso primário do Liceu Francez compreendia leitura, caligrafia, as quatro operações fundamentais da aritmética, sistema métrico, gramática portuguesa elementar e geografia, enquanto que no curso secundário os alunos tinham aulas de português, francês, alemão, geografia, aritmética, elementos de álgebra e geometria plana, e duas vezes por semana aulas de desenho e música⁴² (G.P., 05/10/1883, p. 4).

⁴¹ O Externato de José M. de França Junior publicava, com certa frequência, anúncios de seu colégio. Curiosamente, no ano de 1882, o colégio mudou de endereço duas vezes. No período de 15 de junho a 8 de agosto, os anúncios informavam que o externato havia “mudado da casa de D. Antonia Freire para a Rua do Comércio”. A partir de 25 de outubro, as notas publicitárias informavam que o externato mudara-se “da Rua do Comércio para a Rua das Flores nº 30” (G.P., 15/06/1882, p. 2 e 25/10/1882, p. 3). Em 1884, juntamente com o professor Augusto Castanho, José M. de França Junior abriu um novo externato. Os alunos teriam aulas com os dois professores de “Português, Francês, Aritmética, Geometria, História, Geografia, Química e Física” e as aulas seriam “ministradas na casa do professor Augusto Castanho (G.P., 21/05/1884, p. 3).

⁴² Entre os anos de 1882 e 1890, uma série de pequenos colégios abriu e fechou em Piracicaba, além do que muitos deles passaram por trocas de direção, de proprietário ou de endereço. Como apresentado anteriormente, o Externato de José M. de França Junior mudou-se, somente no ano de 1882, por duas vezes (G.P., 1882). O Liceu Francez, dirigido pelos professores Ompraret e Wolf, inaugurado em 1883, foi periodicamente anunciado pela *Gazeta* até 1885, desaparecendo das páginas do jornal após esse período. Em 1887 um novo colégio é aberto (Colégio Santo Antonio), tendo como diretor o Sr. Wolf, porém em 1888 ele passa à direção do Sr. Faria Tavares (G.P., 13/04/1887 e 01/02/1888). Em 1884, foram abertas aulas particulares do Sr. H. A. Kitz e Severo Augusto (G.P., 09/01/1884, p.3) e aulas noturnas do Sr. Antonio Julio César Xavier (G.P., 29/08/1884, p.3). No ano de 1885, abriu-se o Externato de Instrução Primária para o Sexo Feminino de Geraldina Borges (30/08/1885 p. 4) e um externato para meninos no Largo da Matriz, pelos professores Nardy de Vasconcelos e Henrique Brasiliense Pinto de Almeida (G.P., 1885). Mais duas aulas particulares foram inauguradas em 1886. Uma delas na Rua Boa Morte, “em frente ao templo protestante”, a cargo de Julio C. Huffen-Baecher (G.P., 14/01/1886), e a outra para meninas, aberta em frente ao Piracicabano, “ensinando primeiras letras, português, francês, geografia, aritmética, trabalhos de agulha e catecismo” a cargo da Profª Guilhermina Augusta Huffen-Baecher (G.P., 15/05/1886). De modo semelhante ao desaparecimento de notas e informes publicitários sobre o Liceu Francez, todos os demais aqui citados também têm seus nomes veiculados nas páginas da *Gazeta* durante um período e desaparecem a seguir.

Resta-nos compreender de que modo estava organizado o ensino público na cidade de Piracicaba e em que medida essa organização refletia os desdobramentos legais e as iniciativas de difusão da educação implementadas pelo poder público na Província de São Paulo, à época.

2.1.1 A educação pública em Piracicaba

Verificando a situação do ensino público em Piracicaba, na época de fundação do Colégio Piracicabano, observa-se que a cidade possuía cinco escolas de ambos os sexos, com 286 alunos matriculados (cerca de 60 alunos a cargo de cada professor normalista). Cabe registrar, ainda, que as escolas primárias eram isoladas e funcionavam em prédios acanhados e impróprios (TORRES, 2003, pp. 183-187).

Em 1874, a Lei Provincial 49 determinou que os cofres públicos subviassem as escolas particulares das cidades localizadas no interior com a quantia de 500\$000 (quinhentos mil réis) cada uma, e as escolas da capital com 2.000\$000 (dois contos de réis). Com a adoção dessa política de privilégios para os colégios particulares, o ensino público e gratuito tornou-se quase “letra morta” e subsistia na forma de um sistema escolar deficiente, constituído de “escolas isoladas nas diversas cidades da Província e na nomeação de um professor ou professora para cada uma delas”. As escolas criadas mediante essa situação não dispunham de prédio próprio, ficando a cargo do professor nomeado alugar, “as suas próprias custas”, um local para o funcionamento das aulas, além de suprir a compra de material didático (giz, lousa, cadernos, apagador, lápis etc) e providenciar livros para os alunos pobres, que eram a maioria. Desestruturadas, “as poucas escolas públicas existentes eram freqüentadas apenas pelas classes não possuidoras, as mais pobres da sociedade” (MANOEL, 1996, pp. 24-25).

Hilsdorf (Barbanti, 1977; 1986) lembra que espaços como igrejas, salas de lojas maçônicas, residências dos professores, dependências das câmaras municipais, sacristias e prédios comerciais serviram durante várias décadas para abrigar salas de aulas na província de São Paulo. Essa fragilidade espacial do mesmo modo se manifestava na escassez de mobiliário e

de materiais pedagógicos, conferindo às escolas públicas do período um caráter improvisado⁴³. A autora acrescenta que o sistema público de ensino paulista, regido pela Lei nº 54, de 15 de abril de 1868, estava composto à época por 314 escolas de ensino elementar masculino e 197 feminino. Essas instituições ministravam um ensino “de baixo nível, cujo programa abrangia a alfabetização, a prática das quatro operações e de modo geral, doutrina cristã” (1986, p. 295). Quanto ao ensino secundário estava inteiramente entregue à iniciativa privada, amparada pelo artigo 15 da Lei nº 54.

Sobre o tema, Faria Filho e Vidal (2000) assinalam que boa parte do século XIX foi marcada por uma multiplicidade de modelos de escolarização. A improvisação do espaço escolar acompanhava a pluralidade das iniciativas pública e privada que visavam oferecer o ensino de primeiras letras. Desse modo, podemos encontrar as escolas domésticas, organizadas em espaços cedidos pelos pais das crianças, os quais também se encarregavam do pagamento do professor e as escolas comunitárias, criadas em conjunto pelos pais, que coletivamente arcavam com as despesas do professor e da manutenção da sala de aula. Ao lado desses empreendimentos, havia as ações dos órgãos governamentais responsáveis pela instrução, geralmente insuficientes para assegurar o ensino das crianças.

Esse quadro estendia-se, ainda, pelas demais províncias do país. Com a instituição do Ato Adicional de 1834, e a descentralização política possibilitada por ele, algumas leis foram estabelecidas para a instrução pública. Contudo, ainda que tais leis acabassem, dentro de certos limites, servindo de referência para as províncias, as ações em prol da educação variavam de lugar para lugar, fazendo com que uma gama de serviços de instrução e de escolas diversas atuassem, conforme as necessidades da localidade em que se encontravam. De modo geral, o que se pode observar, ao longo do período imperial brasileiro, é um serviço de instrução precário, quando comparado às necessidades de sua expansão, e uma multiplicidade de atos legais que, em geral, serviam mais para atestar as ações de administradores políticos do que para sanar as fragilidades do ensino público ministrado (FARIA FILHO, 2003, pp. 137-138).

Esses dados podem nos ajudar a compreender o fato de apenas 175, dos 286 alunos matriculados nas escolas públicas piracicabanas, freqüentarem as aulas regularmente. Deixavam

⁴³ Em 1883, por ocasião da festa de lançamento da pedra fundamental do prédio do Colégio Piracicabano, J. J. Ransom, apontando para a precariedade das salas de aula da cidade, convidou os presentes na festividade para ofertarem doações que seriam destinadas à compra de mobiliário escolar para as aulas públicas da cidade (G.P., 11/02/1883, p. 1). Em abril do ano seguinte a mobília foi entregue às escolas com o redator da *Gazeta* tecendo comentários sobre a situação precária das escolas públicas e felicitando aos professores pela melhora que estes teriam em suas aulas (2 e 6/04/1884, p. 2).

de “freqüentar as aulas gratuitas em Piracicaba, 111 alunos”, de acordo com a notícia veiculada pela *Gazeta*, em agosto de 1882. O que levou o redator a questionar os pais em relação à situação de abandono dos estudos de seus filhos.

Estarão todos doentes? Haverá outros motivos imperiosos que os impeçam de freqüentar as aulas? E se os não há, os pais desses meninos e meninas quererão jactar-se de amar seus filhos?

Parece incrível que em uma cidade civilizada dê-se destes casos, mas infelizmente é verdade!

Se as aulas públicas, que fornecem instrução gratuita são assim desprezadas, como não o serão as particulares? (...)

Se não fossemos qualificados de temerários, pediríamos aos pais daquelas cento e tantas crianças, que não se esqueçam de mandá-las para as escolas, cumprindo assim não só seus deveres, como os princípios rigorosos da humanidade, em proveito próprio. (G.P., 27/08/1882, p. 2)

A situação era preocupante, segundo o redator da *Gazeta*, pois mais de um terço dos alunos matriculados nas escolas públicas não freqüentavam as aulas. Ao constatar esse fato, questiona qual seria o número de alunos freqüentes nos colégios particulares e lança sobre os pais a responsabilidade pelo envio de seus filhos e filhas às aulas. Seu questionamento quanto aos alunos freqüentes nos colégios particulares foi respondido dias depois, quando o jornal deu nota dos alunos matriculados nesses colégios. Eram 238 alunos espalhados por 11 colégios, sendo que, desse total, 163 eram do sexo masculino e 75 do sexo feminino (G.P., 03/09/1882, p. 2).

Curiosamente a mesma nota traz um dado estatístico de dez anos antes, ou seja, 1872, quando o número de alunos matriculados em colégios era maior.

Do recenseamento feito ha dez anos consta:

Menores de 6 à 15 anos – na cidade (1.064), fora da cidade (2.644)

Freqüentam escolas (426) (186)

Não freqüentam escolas (638) (2.458)

Hoje, com a população muito aumentada, o número de alunos diminui, e dentro desta cidade, perto de mil meninos crescem analfabetos.

Que progresso! (G.P., 03/09/1882, p. 2)

O redator da *Gazeta* tinha razão em se espantar com os números do recenseamento, pois, de acordo com ele, em 1882 existiam 413 alunos que freqüentavam as aulas na cidade, 13 a menos que em 1872. Além disso, aproximadamente 1000 “meninos”⁴⁴ cresciam sem contato algum com as aulas.

Embora a nota publicada pelo jornal não trouxesse nenhum dado sobre as possíveis causas da ausência de alunos nos colégios particulares, Martha Watts, em suas correspondências, fez menção à situação de parte de seus educandos, declarando que “alguns dos alunos não retorna[vam] por vários motivos” às aulas, logo após o término das férias (MESQUITA, 2001, p. 54). Nessa missiva, escrita no início de 1883, ela não esclarece os motivos que levavam alguns dos alunos a não retornarem, nem mesmo menciona se sua declaração significava apenas que eles se atrasavam por alguns dias ou se eles deixavam realmente de freqüentar o colégio. Mas em novembro de 1883, ela descreve que, um “problema que temos (...) é que muitos pais parecem achar que a escola é um lugar conveniente para seus filhos enquanto eles estão na cidade”, não reconhecendo o inconveniente quando “levam os filhos para o campo por duas semanas ou mais, e quando eles retornam ficam atrasados nas aulas” (Idem, p. 61). Seus relatos ajudam a esclarecer o motivo da ausência de alguns alunos após as férias.

De qualquer forma, é possível observar que alguns motivos, de fato, contribuía para que os estudantes, tanto dos colégios públicos quanto dos particulares, acabassem se ausentando das aulas, ainda que, entre os alunos dos colégios públicos, fosse mais comum o abandono do que a ausência temporária verificada nos colégios particulares, conforme se pode notar nas cartas de Martha Watts, ao se referir ao Colégio Piracicabano.

Em outubro de 1883, um artigo versando sobre *A educação da Mocidade* ocupou a primeira página da *Gazeta de Piracicaba*. Nele, o autor desconhecido fala sobre a importância do conhecimento e da necessidade de combater a ignorância, “o inimigo mais fatal da humanidade”, além de sinalizar para o compromisso que cabia aos pais de assegurar que as crianças se interessassem pelos estudos, pois:

⁴⁴ Importante observar que, de acordo com o redator da matéria de 3 de setembro de 1882, um número de aproximadamente 1000 meninos estava fora dos colégios, o que nos leva a acreditar que talvez esse número seja maior, caso o número de meninas não tenha sido computado.

A criança (...) rara vez abandona-lhe a propensão para a ociosidade, para a não aplicação aos estudos, fonte única de onde lhe adviria conhecimentos úteis.

Daqui a necessidade de rigorosa observância por parte dos pais de família, fazendo com que seu filhos jamais percam o precioso e alias o curto período durante o qual têm o cérebro isento de pensamentos varonis, e não cresçam sem freqüentar aulas onde se desenvolva a inteligência, onde o espírito encontre o pão de que tanto necessita e que tão benéficos resultados lhe trará.

Infelizmente, porém, entre nós a generalidade é outra.

Os brasileiros, feitas exceções honrosas, dão interpretação muito diversa ao que seja – amor paternal – para atender as recusações dos filhos à freqüência dos colégios, ora fundadas num ligeiro incomodo de saúde, ora na inabilidade do professor, como se os pequenos fossem competentes para esse julgamento, ora fundadas em razões que, de tão frívolas que são não merecem ser enunciadas.

Outros, e destes, para mais bem patentear o nosso atraso compõem-se a maior parte da população, entendem que, fazendo seus filhos aprender a ler e a assinar-se com certo desembaraço, tem completado sua educação.

Outros, finalmente, convencem-se de que não há grande precisão nem de saber ler, por isso que ele, pai, sabendo, nenhum proveito tirou; além de que seus filhos apresentam irresistível negação à freqüência das aulas, são tão doentinhos...

E assim crescem na ignorância os brasileiros (...). (G.P., 24/10/1883, p. 1)

É possível que o artigo, publicado pouco tempo depois da divulgação dos dados que apresentavam a situação do ensino local, não tenha sido veiculado por acaso. As informações divulgadas pelo mesmo jornal no início do mês anterior, relatando a ausência de quase um terço dos alunos matriculados nas escolas públicas, certamente geraram alguns debates em meio à população local. Afinal, de quem era a responsabilidade pelo descuido com os estudos das crianças? Desse modo, o tema central do artigo gira em torno dessa questão, buscando o autor identificar os responsáveis por tamanho descuido.

A responsabilidade recai, primeiramente, sobre os pais, os quais, por vários motivos, acabavam aceitando que seus filhos não valorizassem os estudos. As justificativas podiam ser a presença de algum mal estar na criança ou o interesse dos progenitores apenas na aquisição de conhecimentos básicos por parte de seus filhos, como a leitura e a assinatura do próprio nome. Em segundo lugar, os professores, do mesmo modo, acabavam sendo responsabilizados, por aceitar facilmente que seus alunos se ausentassem das aulas, alegando questões de saúde, mesmo quando essas fossem apenas um “ligeiro incomodo”.

“Mas, em um país em cuja maioria pensa erradamente sobre o assunto de tão alta importância, qual deve ser o procedimento do Estado?” (Idem). Surge assim, para o autor do artigo, mais um responsável pela situação de suposto descaso das crianças e pais em relação aos estudos, pois em meio a um povo que desprezava os estudos era necessário que o Estado, “cumprindo um dos mais sagrados deveres”, decretasse “leis que [obrigassem] os pais a pôrem de parte o mal compreendido amor dos filhos e a mandá-los ensinar para que um dia sejam no país cidadãos de prestígio” [sic] (Idem).

Temos, então, um trinômio de responsáveis, encabeçado pelos pais – os maiores responsáveis –, seguido pela “ingenuidade” dos professores e respaldado pela omissão do Estado, o qual não criava leis que obrigassem os pais a enviarem seus filhos aos colégios.

Esse pequeno deslocamento que estabelecemos em relação à situação do ensino, em fins do século XIX, além de situar o Colégio Piracicabano historicamente nos acontecimentos do período de sua fundação, tem o intuito de assinalar a que ponto a instituição, dotada de um currículo variado quando comparado à situação do ensino público local e até mesmo de outros colégios particulares, podia chamar a atenção dos pais, especialmente dos pais de meninas pertencentes a uma elite.

Para termos uma idéia do público que freqüentava esse colégio e do seu papel na educação das elites, cabe registrar que, Maria Escolar, a primeira aluna do colégio, era filha do jornalista liberal Antonio Gomes de Escobar, diretor do jornal *Palavra de Deus* e do *Piracicaba*. Já em 1882, Prudente de Moraes e Manoel de Moraes “matricularam seus filhos” na escola e “muitos membros da família Moraes, durante várias gerações, estudaram no Colégio Piracicabano, tornando-se amigos fiéis e protetores da escola” (HILSDORF (BARBANTI), 1977, p. 162).

Outras famílias de destaque na região matricularam seus filhos na escola. Entre os matriculados de 1882 podemos verificar: Izabel e Angelina de A. Barros, filhas de Luiz Antonio de A. Barros; Olívia Ferraz, filha de Joaquim Ferraz; Willie e Cornélia Barr, enteados do pastor Newman; Ana e Flávia da Silva Gordo, filhas de Antonio José da Silva Gordo, cunhado dos Moraes Barros; Geraldina Borges, filha de Cândido Borges da Cunha e sobrinha de Joaquim Borges da Cunha, proprietário da *Gazeta de Piracicaba* a partir de agosto de 1882; Maricota Gomes, filha de Francisco Pimenta Gomes; Elisa Lopes, filha de A. Oliveira Lopes; Narcisca Augusta de Figueiredo, enteada do juiz de direito local, Dr. Joaquim de Toledo Pizza e Almeida; Maria Amélia e Prudente, filhos de Prudente de Morais Barros; Alcília dos Santos, filha de José dos Santos; Maria Leopoldina, Rita e Josefina Soares, pupilas, e José A. Rocha,

filho de José A. Faria, um dos padrinhos de casamento de Prudente de Moraes; Maria das Dores Oliveira e Sócrates de Oliveira, filhos, e Hilário dos Santos, pupilo do Dr. Antônio Joaquim Oliveira, promotor público; Elisa e Margarida Diehl, filhas de Jacob Diehl, um dos líderes da colônia alemã local; Elisa, Jorge, Ana, Maria e Nicolau, filhos de Manoel de Moraes Barros; Otto Keiferth, filho de João Keiferth; Nora e Mary Smith, da família americana de Piracicaba. No final do ano letivo, foram matriculados os filhos da Baronesa Madalena, residente na corte que, por motivo da epidemia de febre amarela, enviou seus filhos à casa do tio Luiz de Queiroz (HILSDORF (BARBANTI), 1977, p. 162).

Contando com o apoio dessas elites econômicas de raízes urbanas (médicos, jornalistas, advogados, juízes e comerciantes), com os imigrantes norte-americanos e outros imigrantes protestantes, o colégio cresceu e se estruturou rapidamente, conquistando, cada vez mais, uma clientela seleta, formada pelos filhos de figuras expressivas na sociedade piracicabana e na região.

Na realidade, a organização do currículo variado do Piracicabano, diferenciado em relação aos demais colégios da cidade, pode ser compreendido por uma série de fatores que, somados, resultam na configuração final que o mesmo recebera.

Primeiramente, o colégio fora montado e dirigido por missionários e professores estadunidenses, com experiência educacional em seu país de origem, que, de algum modo, tentavam formar os educandos brasileiros mediante práticas escolares que lhes eram comuns⁴⁵. Em março de 1889, a professora Watts declara que sua escola estava bem organizada, contudo, havia muitas classes, o que a obrigava a possuir mais professoras “do que seria exigido se as crianças tivessem aproximadamente a mesma idade”. E conclui: “Lembro-me de ter oitenta e um alunos aos meus cuidados na Escola Pública de Louisville, e não achava muito, me orgulhava do número – mas elas formavam uma única turma” (MESQUITA, 2001, p. 89). Como as palavras da educadora evidenciam, ela tentava aplicar no colégio sob sua direção, práticas de organização escolar que estava habituada a utilizar em seu país de origem. Certamente, a escolha das disciplinas e a organização do currículo do Piracicabano sofria influências dessa vivência.

⁴⁵ Martha Watts era professora na Escola Pública de Louisville, antes de vir ao Brasil. Assim como ela, boa parte do corpo docente do colégio era constituído por pessoas vindas dos EUA. A professora Rennotte era francesa e, antes de ser contratada para ministrar aulas no Piracicabano, já tinha dado aulas em outros colégios na capital paulista (Cf. Mesquita, 2001; De Luca & De Luca, 2003).

Em relação à emergência do termo currículo David Hamilton (1992a) adverte que a expressão trouxe consigo, além da idéia de agrupamento de diversos elementos de um curso, um sentido maior de controle tanto do ensino quanto do processo de aprendizagem. A eficácia da escolarização dependia diretamente dessa sistematização e ordenação para tornar mais eficiente a difusão dos pressupostos pedagógicos e a supervisão dessas ações. Nesse sentido, a organização do currículo do Piracicabano pode ser compreendida como uma busca de dispositivos que facilitassem o trabalho no colégio.

Hamilton acrescenta, ainda, que o surgimento do termo currículo ocorre na confluência de movimentos que desejavam equacionar problemas sociais. Esse apontamento nos ajuda a pensar, por exemplo, o motivo pelo qual o Colégio Piracicabano oferecia o ensino de várias línguas como inglês, francês, alemão, latim, além do português. Na análise dessa questão, podemos notar a ação de tendências internas e externas atuando no processo de configuração desses saberes. O Colégio Piracicabano recebia filhos de imigrantes no seu quadro de alunos, e era comum, à época, o desejo desses grupos em conservar parte de sua cultura. Desse modo, as aulas de inglês e alemão tinham um intuito que excedia ao simples oferecimento de variadas línguas, visto que essa era também uma necessidade que se impunha externamente, pelo perfil de parte de sua clientela, constituída por filhos desses imigrantes.

Em janeiro de 1882, ainda nos estágios iniciais da escola, Martha Watts relata em uma de suas missivas a necessidade de receber o apoio de professoras recém formadas nos EUA, especialmente “aquelas com habilidade em música, francês e pintura”, para auxiliarem no trabalho, “afim de suprir as exigências de [seus] clientes”. E enfatiza “que as pessoas aqui [Piracicaba] estimam o talento mais do que os estudos práticos, e para alcançá-los devo lhes dar o que desejam” (MESQUITA, 2001, p. 41). Suas palavras oferecem um bom exemplo de como na constituição do currículo do colégio uma série de fatores entrava em ação, regulando os processos de configuração e difusão desses conhecimentos. Assim, os processos de produção dessa escola estavam, em certa medida, regulados por dispositivos que norteavam sua constituição, seja pela demanda imposta pelas exigências da clientela, seja pela formação dos organizadores da instituição (CARVALHO, 1998).

Chervel em *História das disciplinas escolares* (1990), faz um apontamento para a compreensão do processo de constituição dos currículos escolares. Ressalta que a história das disciplinas escolares expõe “a liberdade de manobra que a escola tem na escolha de sua pedagogia” (p. 193). Desse modo, por mais que regras e finalidades cerceiem essa escolha e

questões de progressão curricular, tendências pedagógicas, inspetoria e tantas outras delimitem a constituição do currículo, os indivíduos têm a possibilidade de agir diante desses procedimentos, estabelecendo também suas opções.

Essa liberdade pode ser verificada na diversificação do currículo do Colégio Piracicabano. Mesquita (1992) constata que o Piracicabano pôde construir um currículo diversificado, “porque os cursos para mulheres não eram voltados para o ingresso nas academias como os dos colégios masculinos”, uma vez que a entrada em tais instituições era um privilégio quase que exclusivo dos homens, até o final do Império. Sem a necessidade de atrelamento dos currículos das escolas femininas ao preparo para cursos superiores, uma diversidade maior de disciplinas podia ser incluída, de modo que acabou por se privilegiar em algum sentido uma “formação pessoal e profissional da mulher” (p. 194).

Por fim, esse currículo variado, voltado para um ensino científico e composto por um amplo rol de disciplinas clássicas, insere-se na lógica do processo de renovação dos programas da escola primária no Brasil, engendrado a partir de 1870, como parte de uma preocupação com a modernização educacional do país, em relação ao contexto internacional. O decorrer do século XIX foi marcado por um intenso debate sobre a questão política da educação e dos melhores meios para efetivá-la, elegendo-se a organização da escola como um fator de progresso, de mudança social e de modernização. Era preciso uma nova forma de organização escolar para formar um homem novo. Nesse contexto, é que se inserem as iniciativas de introdução de novas disciplinas nos programas de ensino, “especialmente ciências, desenho e educação física”, justificando-se a introdução desses conteúdos com a alegação de que contribuiriam para a modernização do país (SOUZA, 2000, p. 15).

Além desses conteúdos, a ginástica, a música e o canto, os valores morais e cívicos, o desenho, a escrituração mercantil, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura e arboricultura, os trabalhos manuais, a higiene, a puericultura, a economia doméstica, e outros, também passaram a compor o currículo das escolas, especialmente das instituições particulares. No que se refere especialmente ao ensino de ginástica, esse era visto como um “agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes” e responsável pelo cultivo de valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da nação (Idem, pp. 16-17). Igualmente necessário era o ensino da música e do canto, capazes

de dulcificar os costumes e fortalecer os valores cívicos, demonstrando seu caráter moral e utilitário.

No processo por meio do qual o currículo do Colégio Piracicabano se constituiu, podemos observar um conjunto de relações que, interna e externamente, operavam os mecanismos de engendramento dos saberes a serem veiculados pela instituição. Nesse processo, dificuldades e conflitos permearam as relações, até darem sentido a uma organização que, de acordo com as fontes pesquisadas, sobrepunha-se à estruturação curricular dos colégios locais, oferecendo uma gama de ensino que, certamente, podia se identificar mais facilmente com sua clientela, pois buscava atender a certas especificidades (por exemplo, o ensino de algumas línguas) que essa almejava.

Desse modo, é possível compreender, em certa medida, a constituição desse currículo como resultado das representações culturais e das relações de dependência e liberdade que se constituíam no bojo da convivência entre os diversos agentes que compunham o colégio, sejam os organizadores, os alunos, os pais, ou mesmo os referenciais políticos e pedagógicos que estavam em circulação nas últimas décadas do século XIX. Tal observação nos permite compreender que mesmo as instituições escolares particulares, em um momento histórico em que as políticas educacionais não conseguiam exercer uma centralização e um controle sistemáticos da organização escolar, estavam sujeitas a regras capazes de cercear, e até mesmo alterar, princípios pedagógicos ambicionados por seus organizadores.

2.2 Entre professores e turmas: a classificação dos alunos, a separação por classes e o corpo docente da escola

Ao descrever os exames em 1882, Martha Watts não apresentou somente as matérias que eram ensinadas em seu colégio. Outras questões também ganharam relevância. Por exemplo, o modo de organização dos estudantes, os quais eram divididos em classes ou turmas⁴⁶ (expressões usadas como sinônimos pela educadora). “A turma de álgebra do Sr. Koger” reunia as alunas Maria Escobar e Nora Smith e a “turma de botânica (...) consistia somente de uma jovem (Anna Maria de Moraes Barros)” (MESQUITA, 2001, p. 48).

Organizadas segundo as disciplinas, as classes do Piracicabano, ainda que compostas, por vezes, de uma única aluna, eram dirigidas por um(a) dos(as) professores(as) do colégio. O Sr. Koger era o professor de álgebra; a professora Rennotte era responsável pelas aulas de botânica, francês e aritmética; Newman tinha a seu cargo as aulas de geografia, história do Brasil e aritmética; enquanto que Nora Smith ensinava gramática inglesa e geografia em inglês. Com a “aluna-mestra” dona Hilária Santos, ficavam as aulas de gramática portuguesa. É possível observar, na leitura da missiva de Martha Watts, que as aulas de aritmética eram ministradas por duas professoras, com turmas diferentes (Rennotte e Newman) e, embora apenas dona Hilária Santos seja citada como aluna-mestra, Nora Smith também ocupa o lugar de aluna das aulas de álgebra do Sr. Koger e a posição de professora de geografia em inglês e gramática inglesa.

Assim como observamos em relação ao processo de emergência do termo currículo, cujas origens estão ligadas à busca de ampliação do controle dos processos de ensino, o mesmo pôde ser observado quanto ao termo classe (HAMILTON, 1992b). Repartir os alunos em turmas e

⁴⁶ Os estudos de Hamilton (1992a), sobre a origem do termo classe e o seu uso na modernidade, apontam que, na Idade Média, o ensino estava geralmente organizado em uma base individual e um professor particular ensinava um grupo de estudantes, podendo esse ter variados níveis de competência. Com o passar do tempo, o termo classe passou por um processo de reordenação, fruto do estabelecimento de *guildas* de estudantes na Universidade de Bolonha, nos séculos XII e XIII; o surgimento de um sistema de classes na Universidade de Paris, no final do século XV; e, no mesmo século, o aparecimento de divisões internas entre os alunos de algumas escolas, especialmente as associadas com os Irmãos da Vida Comum, um movimento devocional ativo nos Países Baixos. Ao lado desses eventos, no transcorrer do século XVI, pelo menos três desenvolvimentos sociais colaboraram para reforçar o surgimento do termo “classe”. Primeiro, uma crise de administração e governo no século XV fez com que surgissem novos padrões de organização e controle no século seguinte. Além disso, os educadores-administradores da Renascença estenderam esses argumentos à supervisão pedagógica dos estudantes. Por fim, um “humanista não identificado” reconheceu que o uso do termo “classe” podia ser adaptado para as novas circunstâncias sociais que se apresentavam, impondo um maior controle tanto aos alunos, quanto ao ensino e à aprendizagem (p. 41). Todo esse movimento acabou trazendo para a Modernidade um modelo de escolarização que foi se configurando com os pressupostos de busca por controle e eficiência da escola e da própria sociedade.

dividi-los em classes cooperava para uma melhor disposição do ensino, e, do mesmo modo, possibilitava um acompanhamento e uma vigilância mais eficazes do processo de aprendizagem.

Buscando uma disposição do ensino que se mostrasse eficaz no desenvolvimento dos trabalhos, o processo de categorização dos alunos do Colégio Piracicabano se mostrou uma tarefa complexa, levando Martha Watts a buscar meios para solucionar esse problema. A divisão por classes ou turmas era algo que fazia parte dos trabalhos. A educadora americana manifestava uma significativa preocupação em relação à “classificação” de seus alunos. Ao relatar, em 9 de novembro de 1883, o crescimento no quadro de educandos, ela chama a atenção para o fato de que:

A escola aumentou (...) mas alguns estão retidos em casa agora e, provavelmente, ficarão ausentes por algum tempo. Isto é muito desagradável, mas não há remédio, ou especialmente os pais pensam que não há, e tenho que ser paciente, apesar de saber que isto tornará o trabalho de classificá-los mais difícil. (MESQUITA, 2001, p. 60)

Essa preocupação da educadora com a classificação dos alunos demonstra que esse era um aspecto imprescindível para a formação das turmas do colégio. Examinando os debates que se travaram na área da educação ao longo dos séculos XIX e XX, sobretudo aqueles voltados às determinações sobre os conteúdos escolares, Faria Filho e Vidal (2000) perceberam que a organização das turmas e a divisão por classes estavam intimamente relacionadas “à distribuição e à utilização dos tempos escolares” (p. 20). Desse modo, é possível entender as preocupações em relação à classificação dos alunos do Piracicabano como parte de uma organização que se articulava com os variados níveis de disposição dos trabalhos pedagógicos do colégio, como a seqüência de um programa de ensino, por exemplo.

Nesse sentido, a distribuição dos alunos com um mesmo estágio de aprendizado, possibilitando-lhes ter aulas conjuntamente, era uma forma de organização que se configurava na intersecção dos desafios impostos pelo processo de constituição, não apenas do programa do colégio, mas, na mesma medida, do arranjo e do uso do tempo escolar.

Aparentemente, Martha Watts lançava mão do nível de aprendizagem dos alunos como critério para a formação das turmas ou classes⁴⁷. Entretanto, ao que parece, a divisão dos alunos não implicava em que aqueles que tinham um determinado nível de aquisição de conhecimentos em uma matéria, do mesmo modo o tivessem em outras, de maneira que um certo grupo de alunos pudesse ter aulas de um mesmo conjunto de matérias. Para tornar nossa argumentação mais clara, podemos observar que, nos exames de 1882, Maria Escobar e Nora Smith eram ambas alunas do reverendo Koger, na turma de álgebra e tiveram seus exames realizados conjuntamente pelo professor. Já nos exames realizados no ano seguinte, Maria Escobar foi examinada na turma de Geometria e Nora Smith na de álgebra (MESQUITA, 2001, p. 51). Isso pode sugerir que as alunas possuíam um grau de conhecimento diferenciado, o que possibilitava que pudessem ser estudantes em uma turma e responsáveis pelo ensino em outra. Além disso, indicam a existência de uma certa flexibilidade do currículo em função do nível das alunas⁴⁸.

Chervel (1990), ao estudar as disciplinas escolares, enfocando especialmente o caso francês, faz um apontamento importante sobre a divisão em grupos e a repartição em classes dos alunos. De acordo com o autor, “é a própria constituição da disciplina que determina essa importante inovação na história pedagógica” (p. 196). Assim, até o final do século XIX, a idade não chegou a desempenhar um papel importante nesta repartição, nem no ensino primário nem no secundário. Sendo possível observar, em todas as divisões, variações de idade consideráveis, podendo essas alcançar dez ou doze anos. Chervel acrescenta ainda que, embora a organização das classes e sua denominação atual, estejam presentes desde o século XVI, foi só nos séculos XVII e XVIII que ela passou a representar propriamente um valor pedagógico. Assim, ainda em 1850, a grande maioria das escolas elementares francesas era de classe única, com pouca organização pedagógica e marcadas pelo estilo individual.

⁴⁷ Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), estudando as funções sociais das instituições escolares e, mais especificamente, a forma de socialização que a escola primária recebeu no findar do século XIX, examinaram as condições históricas de existência dessa, identificando, dentre outros aspectos, o processo de divisão dos educandos. Os autores ao regressarem com suas análises até o século XVI ressaltam que a ação institucional educativa exercida pelas escolas jesuíticas, especialmente nesse período, não lidava com a separação por idades em princípio. “A entrada podia se fazer desde os 6 até os 12 anos e era o nível de instrução, marcado sobretudo pelo nível de conhecimento do latim, que servia para agrupar pequenos e maiores” (p. 72). Essas práticas educativas se mantiveram esparsamente utilizadas até os últimos decênios de 1900, sendo verificadas em outras instituições escolares.

⁴⁸ Embora possamos observar uma certa distinção nessa divisão das alunas por classes, no Colégio Piracicabano, o que pode ser entendido como uma novidade em termos de metodologia, quando contrastado com os outros colégios da cidade no período, também pode ser analisado como resquícios do método lancasteriano ou mútuo, no qual os alunos eram também auxiliares do professor. De acordo com esse método, uma vez estabelecidas as condições materiais adequadas, dentre as quais a existência de amplos espaços, um professor apoiado pelos alunos mais adiantados, poderia ministrar aulas a até mil alunos em uma única escola. Cf. Faria Filho, 2003.

Talvez seja essa variação, não apenas de idade, mas também de aplicação da sistemática de divisão dos alunos por níveis, observada por Chervel, que dificultava a tarefa de classificação dos educandos no Piracicabano. Segundo assinalava Martha Watts, o trabalho de categorização dos alunos não era tarefa fácil. O “planejamento ocupa o tempo de cada um dos professores rigorosamente” (...), “pois é tão grande a desigualdade dos alunos que eles não podem ser classificados como nós esperamos que se enquadrem futuramente” (MESQUITA, 2001, p. 54).

A inexistência de um padrão específico para categorizá-los acabava acarretando um elevado número de classes, como se pode ler nas notícias sobre o colégio em uma de suas missivas, escrita no primeiro trimestre de 1889. “A escola está bem organizada, mas as classes são pequenas – e há muitas classes – e, portanto, mais professores são necessários do que seria exigido se as crianças tivessem aproximadamente a mesma idade” (MESQUITA, 2001, p. 89).

Somado às questões anteriores, observa-se que a diferença de idades era um agravante na tarefa de classificação. Em relação a essa questão, pode-se supor que o fato de o colégio estar voltado especialmente ao sexo feminino seja um fator que explique, em parte, essa dificuldade. Como assinala Almeida (2004), a mentalidade que permeou os séculos XVIII e XIX não valorizava a instrução feminina, pois se acreditava que as mulheres não deviam ocupar os espaços sociais e nem mesmo andarem sozinhas. Pautados por tais pensamentos, os pais mais abastados preferiam educar suas filhas em casa, com professores particulares, que ministravam lições elementares, dando-se preferência para as prendas domésticas que preparavam as meninas para o casamento. Visto que a educação das meninas estava marcada por esse caráter peculiar, é provável que uma grande parcela das moças possuíam níveis distintos de conhecimento.

Os relatos de viajantes do século XIX permitem perceber aspectos significativos dessa educação oferecida às mulheres. Em meados do século, Charles Expilly, dizia que “a educação de uma brasileira está completa, desde que saiba ler e escrever corretamente (...) e cantar acompanhando-se ao piano” (EXPILLY apud LEITE, 1984, p. 73). Outro viajante, E. Belman, dizia que a educação das meninas era costumeiramente negligenciada e as que recebiam alguma instrução, geralmente aprendiam “um pouco de música e de francês”, bordar e fazer crochê (BELMAN apud LEITE, 1984, p. 70)

Conforme podemos observar, a educação feminina não era algo muito valorizado, no período, sendo os caminhos utilizados para educar as moças bastante diversos. A idade não poderia ser um padrão de classificação, uma vez que essa não era determinante do

conhecimento que cada aluna possuía. A saída para solucionar o problema foi encontrada pela educadora americana, em fins de 1883, durante a realização dos exames públicos do colégio.

Cara Sra. Butler: No dia 21 de dezembro, depois de dois dias de exames públicos, nosso trabalho escolar de cinco meses foi encerrado; os exames escritos ocorreram na semana anterior. Enquanto meus alunos ficavam sentados silenciosamente e pensativos, escrevendo as respostas – alguns deles pela primeira vez –, minha admiração por eles cresceu até o ponto máximo. Eles sentiram um tipo de receio daqueles pequenos pedaços de papel que silenciosamente e com firmeza pedem idéias, sabendo muito bem que o que eles escrevem está registrado e não podem “voltar atrás” e fazer uma segunda tentativa. Muitas respostas tolas foram dadas e muitas engraçadas foram escritas, mas houve um aperfeiçoamento como um todo e agora estou percebendo minha maneira de uso dele – posso começar a classificá-los por suas médias. Minha escola não ficará totalmente classificada, mesmo na próxima sessão, mas estará classificada de maneira muito melhor. (MESQUITA, 2001, p. 63)

Conforme fica evidenciado, os exames escritos passam a se configurar no mecanismo utilizado na classificação dos alunos, em uma tentativa de agrupar um número maior de estudantes em uma mesma classe, facilitando principalmente o trabalho dos professores.

Analisando a introdução do modelo de escola graduada nos Estados Unidos, Souza (2005) observou que a implantação do sistema público de ensino norte-americano se deu nas primeiras décadas do século XIX, entre 1830 e 1860. Nesse período, teve início o movimento em prol das escolas comuns (*common school system*), com Horace Mann, Henry Barnard e John Philbrick liderando a reforma educacional implantada naquele país. Os líderes da reforma educacional, especialmente Horace Mann e Henry Barnard, buscaram na Europa o modelo a ser seguido, tendo sido o sistema educacional prussiano o que mais atraiu a atenção de Horace Mann, na viagem que fez à Europa, em 1843. O secretário do Conselho de Educação de Massachusetts surpreendeu-se, especialmente, “com a organização das escolas com base na classificação dos alunos e com os métodos de ensino empregados” (p. 12).

A autora assinala que as escolas graduadas funcionavam nove meses por ano, contavam com professores com certo nível de formação para o magistério e eram implantadas principalmente nas cidades. No entanto, na zona rural predominava a escola multisseriada, de menor qualidade e poucos recursos, embora as mesmas fossem responsáveis pela matrícula de

mais de 70% de todas as crianças atendidas pelo sistema de ensino público no país. Havia, ainda, uma multiplicidade de colégios, contando com escolas urbanas e rurais, escolas para brancos, para negros e para imigrantes, escolas públicas e privadas, confessionais e laicas. Mesmo com toda essa diferenciação “no final do século XIX, a institucionalização da escola elementar de oito anos de duração já havia se consolidado nos Estados Unidos” (p. 15).

O estudo de Souza oferece mais alguns dados para a compreensão da importância que a classificação dos alunos assumia para a educadora Martha Watts. Uma vez que ela havia “trabalhado nas escolas em seu país” – nas quais “o primeiro dia de aula [era] marcado pela excitação das crianças formando turmas” e pela “classificação por graus”, visto que, nos Estados Unidos o modelo de escola graduada vinha sendo implantado desde as décadas iniciais do século XIX – o uso dessa forma de organização, a qual provavelmente ela havia aprendido na sua formação e praticado nos anos de exercício profissional em seu país, se mostrava indispensável.

A divisão por classes requeria um número maior de professores(as) para ministrar as aulas. Segundo registra em suas cartas, a educadora desejava, em um primeiro momento, formar um corpo docente feminino, entretanto, em função das dificuldades encontradas, acabou tendo que contratar “vários homens, já que não [conseguiu apenas] senhoras” (MESQUITA, 2001, p. 30). Quando informou suas correspondentes americanas sobre os exames de 1882, acabou assinalando que várias senhoras faziam parte do quadro de professores, figurando o reverendo Koger como o único professor. Nesse ano, o corpo docente contava com sete professores, dentre os quais as turmas estavam divididas. Até 1890 esse número não variou muito, chegando ao máximo de 10 docentes⁴⁹. Um número considerável, quando comparado aos demais colégios da cidade.

O Liceu Francez, voltado ao ensino de meninos e com um currículo diversificado, contava com três professores em seu corpo docente. O internato e externato masculino Wolf, aberto em 1885, também tinha três docentes responsáveis por ministrar as aulas das diferentes disciplinas. Os demais colégios geralmente tinham suas aulas sob a responsabilidade de, no máximo, dois professores.

⁴⁹ Em 1884 o relatório enviado por Martha Watts à Sociedade Missionária de Mulheres apresentou um total de dez professores atuando no Piracicabano. No relatório subsequente (abril de 1884), nove professores compunham o corpo docente do colégio. Sete professores foram citados em junho de 1885. No início de 1886, o quadro de professores estava composto por sete profissionais, e, em setembro de 1888, por seis. No ano seguinte, o número aumentou novamente e nove professores faziam parte do quadro de contratados. Por fim, em 1890, dez professores compunham o corpo docente do Piracicabano (MESQUITA, 2001, pp. 74-76, 78, 84 e 89-91).

Essa distinção no quadro docente do Piracicabano possivelmente contribuiu para o “sucesso da escola entre as elites da região”, uma vez que, desde o início, buscou-se manter um corpo de professores bem preparados para o desenvolvimento do “programa educativo inovador a que se propunha”. Mesmo em seu estágio inicial, contando ainda com um número reduzido de alunos, os quais poderiam ser acompanhados apenas por Martha Watts, a professora Rennotte⁵⁰ foi contratada (MESQUITA, 1993, p. 207).

Mademoiselle Rennotte⁵¹ foi uma grande colaboradora do Piracicabano. Formada no curso de magistério em Paris, falava vários idiomas, além de falar fluentemente o português, ao que se somava o amplo conhecimento das ciências naturais que possuía. Uma vez que inicialmente Martha Watts tinha dificuldades com a língua portuguesa⁵² contratou Rennotte que contribuiu grandemente para a divulgação das diretrizes educacionais da escola. Em artigos publicados na *Gazeta*, apresentou e defendeu o conteúdo dos programas do colégio e chegou até a desafiar o catolicismo ultramontano presente na cidade e as irmãs de São José, quando essas fizeram veicular nos jornais artigos contrários ao trabalho desenvolvido no Colégio Piracicabano⁵³.

⁵⁰ Jeanne Françoise Maria Rennotte atuou como professora no Colégio Piracicabano desde 1882, quando o colégio estava ainda em seu estágio inicial. Nascida na França em 1852, formou-se professora normalista aos 22 anos de idade. Chegou ao Brasil em maio de 1878, aportando no Rio de Janeiro, cidade onde atuou como preceptora ou lecionando em colégios particulares até 1882. Foi então contratada pelo Colégio Piracicabano assumindo a responsabilidade pela orientação educacional da escola. Ali permaneceu até 1889 quando viajou aos Estados Unidos com o intuito de estudar medicina. Para saber mais sugerimos a leitura de: De Luca & De Luca, 2003; Mott, 2005.

⁵¹ Martha Watts dirigia-se constantemente a Marie Rennotte apenas como Mlle. Rennotte. “O questionário geral foi feito por Mlle. Rennotte”; “Hoje eu recebi cartões de Ano Novo de uma outra aluna e seu esposo e uma fotografia de seu bebê, enviada para suas ‘boas avós’ (Mlle. Rennotte e eu)” (MESQUITA, 2001, pp. 76 e 86). A professora ficou conhecida na cidade desse modo também. Todas as vezes que o jornal a *Gazeta de Piracicaba* se dirigiu a ela citou-a apenas como Mlle. Rennotte. “Por descuido, do que pedimos desculpa, deixou de sair com assinatura da autora o artigo que sob aquela epígrafe publicamos em nosso último número. É autora do excelente artigo, a ilustrada colaboradora desta folha, Mlle. Rennotte, distinta professora do colégio” (G.P., 30/05/1883, p. 2).

⁵² Em julho de 1881, ela declara da necessidade de contratar professores “para fazer nosso trabalho na escola enquanto estudamos o idioma”. Em 1882, ao escrever sobre a visita que fez à “escola-missionária presbiteriana” em São Paulo, afirmou que tinha conhecido “Miss Dale, de Illinois, que chegou aqui em julho. Nós compartilhamos dos mesmos sentimentos por nossas dificuldades com o idioma”. Cf. Mesquita, 2001, pp. 28 e 39.

⁵³ Como verificaremos no último capítulo desse trabalho, Mlle. Rennotte escrevia, com frequência, artigos que eram publicados na *Gazeta*. Em 1882, dois artigos ganharam a primeira página do referido jornal. *O amor da Pátria e o estudo da história e geografia* (G.P., 08/10/1882), foi o primeiro, e, *Estudos da História* (G.P., 08/11/1882), o segundo. Em 1883 foi a vez de *Instrução*, no qual ela rebateu as críticas feitas pelas irmãs de São José, desafiando-as a “estabelecer entre as alunas dos dois colégios [Piracicabano e São José] concursos”, para pôr em “evidência as habilitações respectivas dos dois métodos de ensino” (G.P., 28/01/1883, p.2). Além desse, em 1883 escreveu outros quatro artigos *A mulher é uma força ativa na sociedade*, em fevereiro; *A força e a instrução*, em maio; *Força*, em agosto; e, *Mulher e liberdade*, em outubro (G.P., 20/02, p. 1; 27/05, p.1; 12/08, pp. 1-2; 31/10, p. 1). Em março de 1884, novamente um artigo de Mlle. Rennotte foi veiculado na primeira página da *Gazeta de Piracicaba*, porém sem título (G.P., 03/03/1884, p. 1). Depois desse, em 1887, um novo artigo foi publicado sob o título de *Chimica*, no qual a professora discutiu a importância do estudo dessa ciência (G.P., 13/10/1887, p. 1).

Com o apoio de Rennotte, Martha Watts pôde cuidar com mais tranquilidade da parte administrativa do colégio, enquanto a colega dedicava-se com perspicácia à área pedagógica, implantando inclusive a co-educação, quando a maior parte dos colégios ainda mantinha educação separada para meninos e meninas (HILSDORF BARBANTI, 1977).

Rennotte não era a única a gozar de boa qualificação. A maior parte do corpo docente do colégio se constituía de professores formados nos Estados Unidos ou com especialização no exterior. Em 1883, E. V. Porter chegou a Piracicaba para fazer parte do corpo docente do colégio, após retornar dos Estados Unidos, onde esteve se especializando nos cursos do “Seminary of Mont Holyok em Massachussetts”. A professora Maria de Camargo, que ocupou uma cadeira no Colégio Americano, em São Paulo, e o professor de matemática Estanisláo Kruzynski, foram contratados em 1884 (G.P., 08/04/1883, p. 2; 10/02/1884 p. 2 e 08/08/1884, p. 2). Outros nomes de destaque lecionaram no Piracicabano como “Fabiano Lozano, Lázaro Lozano e Germano Benencase no campo da música”, além do “pintor Archimedes Dutra, um dos mais expressivos artistas da região” (MESQUITA, 1993, p. 207).

Hilsdorf (Barbanti, 1977) observa que a formação especializada em magistério, recebida por boa parte dos professores das escolas americanas, “credenciava os colégios protestantes quanto à eficiência e seriedade de seu trabalho” (p. 165). Destaca a autora que a vinda de professoras missionárias diplomadas nos Estados Unidos, geralmente com experiência de vários anos nas escolas públicas e particulares de seu país contribuiu para o sucesso desses colégios junto aos brasileiros (Idem).

A organização das práticas escolares do Colégio Piracicabano era, em parte, fruto da tarefa de classificação das alunas e da divisão das turmas que, em muitos casos, acabavam sendo compostas por um número reduzido de aprendizes. Essa composição nos faz pensar que possivelmente a mesma possibilitava um aprendizado mais individual às meninas, com os professores podendo acompanhar os resultados com maior facilidade, diferentemente do que se as classes fossem compostas por um grande número de estudantes.

2.3 Arte e habilidade no Colégio Piracicabano: os métodos de ensino

Além de uma paciência invejável Miss Watts possui um método que se lhe pode considerar como inato. Fácil não é descrever a arte e a habilidade com que se ensina a todas aquelas pequeninas – Aritmética, Inglês, etc.

Miss Watts, coadjuvada por dedicadas professoras, pode com razão ufanar-se de que os esforços que até hoje tem empregado em prol da Instrução, não tem sido baldados. Não exageramos dizendo que o estabelecimento sob sua direção é o primeiro na província de São Paulo, e esperamos vê-lo em breve procurado por quantos pais de família queiram dar as suas filhas verdadeira educação, isto é, a que visa além do eterno e comum – decorar, decorar, sempre decorar. (G.P., 17/12/1882, p. 1)

Publicado no findar de 1882, o trecho acima faz parte das descrições dos exames públicos do Colégio Piracicabano que ganharam a primeira página da *Gazeta de Piracicaba*. Buscando divulgar as impressões experimentadas durante a apresentação do programa das festividades escolares do colégio, o redator faz menção ao método utilizado pela educadora como “inato”, “verdadeiro” e que não se prendia ao “eterno e comum decorar, sempre decorar” (Idem). Mas o que de tão especial havia nessa forma de ensinar? Quais eram as estratégias de difusão dos saberes⁵⁴ que Martha Watts e os demais professores empregavam na escola (CARVALHO, 2001)? De que modo essa difusão se via cerceada por outras questões que culturalmente constituídas podiam confrontar-se com modos distintos de ensinar (CHERVEL, 1990)?

Não é sem razão que a escrita da nota jornalística esteja ornada por adjetivos e elogios ao espetáculo que o redator observara dias antes. Ele fora submetido a uma série de apresentações escolares que continham em seus meandros um certo ar de “modernidade”. Os exames públicos expunham um modo social⁵⁵ de educação que visava não apenas o conhecimento clássico

⁵⁴ Em *Caixa de Utensílios e a Biblioteca*, Carvalho (2001) discute o conceito de produção dos saberes trabalhando com a idéia de que existem normas que regem as estratégias de difusão, imposição e apropriação dos saberes pedagógicos. Nesse sentido, as pedagogias são entendidas, pela autora, como um sistema de regras que regulam os processos de produção, difusão e apropriação dos saberes.

⁵⁵ Entendemos como modo social de educação, a ministração de um ensino que visava, em grande medida, uma aprendizagem de modos e gestos comumente esperados das mulheres perante a sociedade, ao mesmo tempo em que esses “princípios educacionais” também podiam ser considerados como resultantes de uma configuração sócio-histórica, em um conceito utilizado por Vincent, Lahire e Thin no texto *Sobre a história e teoria da forma escolar*

(leitura, escrita e outros), mas ao mesmo tempo a arte, a música, a declamação, os gestos delicados que furtavam aplausos e expressões de admiração da platéia.

2.3.1 Europeus e americanos: diversidade de métodos nos anos iniciais do colégio

O contato com o relato das festas escolares realizadas em 1882, e a alusão ao método de ensino utilizado pela educadora metodista, poderiam sinalizar para a possibilidade de que a instrução oferecida no colégio sob sua direção estivesse pautada em determinados pressupostos pedagógicos, em uma espécie de vinculação a uma determinada pedagogia em circulação à época. As últimas décadas do século XIX contemplaram a discussão de variadas concepções pedagógicas, com alguns defendendo o ensino pestalozziano, outros a corrente froebeliana, havendo ainda os adeptos do método lancasteriano. Não apenas esses. Hilsdorf (2005) acrescenta que nesse período o debate em torno da educação tendeu a eleger as escolas positivistas, científicas e de confissão protestante, dotadas de ensino elementar e secundário (seriado, integrado, simultâneo) e adeptos da pedagogia “moderna”, com método intuitivo e princípios racionais e científicos, acrescentando mais algumas concepções pedagógicas ao nosso inventário⁵⁶.

Na realidade a discussão sobre o método de ensino como definidor de práticas é algo que está intrinsecamente ligado à própria constituição da modernidade⁵⁷. Recuperando uma análise

(2001). Ou seja, não apenas as mulheres necessitavam aprender a ter gestos delicados, graça e leveza em suas ações, como essas ações já podiam ser observadas (e esperadas) nas demais mulheres da sociedade.

⁵⁶ Souza, ao analisar a implantação da escola graduada, especialmente no estado de São Paulo, observou que, no período de sua implantação, o método intuitivo ou lições de coisas simbolizou um marco da renovação do ensino primário brasileiro, entre o findar do século XIX e os primórdios do século XX, sendo consolidada definitivamente a sua presença no ensino público paulista com a Reforma Caetano de Campos. Ver: Souza, 2004.

⁵⁷ Na definição de Hamilton (2001), a escolarização moderna surgiu da fusão parcial das diferenças teológicas, políticas e educacionais do século XVI. Esse aparecimento perpassou o movimento luterano de contestação dos preceitos divulgados pelo Vaticano e os ideais de autogoverno difundidos pelo grupo, além do questionamento da autoridade civil. Essa vertente religiosa defendia um ensino que assegurasse a autonomia dos cristãos na leitura e interpretação dos textos bíblicos (rompendo com o poder centralizado da igreja católica), o que permitiu uma liberdade de pensamento, a qual acabou se chocando, em alguns pontos, com a voz de comando do Estado. Para o autor, todo esse deslocamento “pode ser entendido como a passagem de uma pedagogia doméstica para uma didática pública” (p. 66), e conclui que “a emergência da escolarização não foi um processo linear e evolucionário” e sim um movimento marcado “por idéias desordenadas [que] combinaram-se, extraídas que foram de diferentes sistemas complexos” (p. 67).

histórica realizada por Valdemarin em *Os sentidos e a experiência* (2004a), podemos compreender que o método para ensinar “emerge como questão significativa para a compreensão do processo de construção da educação moderna”, na qual, este é concebido como um “conjunto de procedimentos regulados que possibilita que tal intento seja alcançado” (p. 166). Analisando a *Didactica magna* de Comênio, no século XVII, e o *Emílio ou da educação* de Rousseau, no século XVIII, a autora observa que o ideal de uma educação que se organizasse segundo metodologias especialmente desenvolvidas para formar o cidadão moderno (permeado socialmente pela necessidade do preparo para o trabalho e para as manifestações políticas), estava presente nas obras desses pensadores.

Em meados do século XIX, estas premissas ocupavam um lugar importante nos debates, sendo aceitas e disseminadas pelos mais variados educadores “com o intuito de renovar as práticas pedagógicas, fazendo da educação dos sentidos seu objetivo mais importante e enfrentando um fato novo e determinante: a disseminação de escolas, a escolarização da instrução” (pp. 170-171). Nesse contexto, o método de ensino intuitivo recebe adeptos e se torna uma corrente vigorosa⁵⁸, pregando a educação dos sentidos e a educação pelas coisas e pela experiência, podendo ser caracterizado como “a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem” (p. 171).

Trilhando os caminhos propostos por Comênio e Rousseau, Pestalozzi e Froebel foram os responsáveis pelas primeiras tentativas de sistematização das proposições teóricas sobre metodologia, voltando-as à educação infantil, renovando as práticas pedagógicas e transformando-as mais adequadamente à concepção de infância então predominante. No entanto, foi nas últimas décadas do século XIX que uma configuração mais estrita se articulou fazendo emergir um conjunto de regras sobre a maneira de ensinar e criando uma espécie de estrutura para a ascensão do conhecimento e da própria prática docente (Valdemarin, 2004a).

É em meio a esse contexto que se funda o Colégio Piracicabano. Buscando oferecer um ensino diferenciado e “moderno”, conforme as constantes notas veiculadas pela *Gazeta de Piracicaba*, poderíamos entrever que sua metodologia estava filiada à proposta de ensino tão

⁵⁸ Em *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a Reforma Educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*, Valdemarin (2000), podemos perceber que o método intuitivo foi divulgado no Brasil, nas últimas décadas do século XIX, de variadas formas. No Decreto n. 7.247, de 1879, de Leôncio de Carvalho, ele é prescrito na legislação como o método a ser utilizado na instrução elementar. Posteriormente, em 1882 e 1883 ele é defendido por Rui Barbosa, que o prescreve como método geral para a instrução de crianças e descreve sua utilização em escolas européias e americanas ao traduzir o manual *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins. Cf. Valdemarin, 2000.

divulgada e defendida naquele período: o método intuitivo. Entretanto, em uma de suas missivas, escrita nos primórdios de 1883, Martha Watts esclarece que os trabalhos no colégio se desenvolviam segundo uma variedade de métodos naquele momento.

Três de nós são americanos e utilizam métodos americanos. Mlle. Rennotte, com suas idéias e educação européias, poderia lhes dar bons pareceres sobre o sistema europeu por seu método e maneiras em sala de aula e sua jovem ajudante brasileira, que a segue até onde pode, tem algumas idéias originais que a agradariam. (MESQUITA, 2001, p. 54)

Os apontamentos feitos pela professora são significativos. Primeiro, fica evidenciada a existência de uma certa liberdade, permitindo que os professores escolhessem o método segundo o qual desenvolveriam o seu trabalho com os alunos. Além disso, essa escolha acompanhava determinados padrões que estavam ancorados em questões que excediam o espaço escolar, visto que o contato com determinadas maneiras de educar, vividas pelos docentes em seus países de origem, exerciam algum peso no momento de escolha. Por fim, o modo de ensinar estava aberto à originalidade e criatividade, como no caso da jovem que ajudava a professora Rennotte, denotando que não se tratava de concepções cerradas em determinados pressupostos que não poderiam sofrer a interferência de novas perspectivas de ensino. Ademais, a presença de uma jovem assistente da professora francesa (supostamente uma das alunas do colégio, conforme aparece em vários relatórios escritos pela educadora metodista), pode sugerir uma utilização de práticas educacionais vinculadas ao método lancasteriano que pressupunha o monitoramento realizado pelos alunos mais adiantados, ensinando pela repetição aos alunos atrasados (PINHEIRO, 2002).

Na realidade, o que talvez esteja esboçado aqui, embora com traços sutis, é o fato de que, para os indivíduos envolvidos, direta ou indiretamente, com essa instituição escolar, métodos e procedimentos metodológicos podiam significar coisas distintas. Quando o redator da *Gazeta* descreve o método “inato” de Watts em dezembro 1882, ele está fazendo menção aos trabalhos desenvolvidos pela educadora, a sua “arte e habilidade”, o seu modo pessoal de ensinar. No entanto, quando ela descreve a diversidade de métodos utilizados no Piracicabano, os indícios deixados parecem sinalizar para uma questão que está associada mais ao emprego de determinadas metodologias, filiadas a reflexões de teóricos, do que somente à maneira pessoal

por meio da qual as professoras ministravam suas aulas. Cabe ressaltar que o uso do termo método por uma educadora e por um jornalista pode, de fato, configurar coisas distintas.

Esses distintos sentidos recobertos pelos termos aparece ainda em outros momentos. Quando em outubro de 1882, Anna Maria de Moraes Barros, aluna do colégio, teve uma de suas composições publicadas pela *Gazeta*, o periódico felicitou a professora Rennotte pelo uso de um “excelente sistema” no desempenho de suas aulas, “fazendo com que suas alunas” desenvolvessem, “em composições diversas, os temas que lhes” davam (G.P., 13/10/1882, p. 2). Escrevendo às suas correspondentes no primeiro semestre de 1884, Martha Watts cita como “o sistema americano de ensino de aritmética para as crianças” tinha sido apreciado pelos pais (MESQUITA, 2001, p. 64). Em outro momento, ao noticiar a viagem que as professoras Watts e Rennotte fariam aos Estados Unidos, a *Gazeta* tornou público que elas aproveitariam do período de descanso para “estudar os métodos de ensino ali seguidos, tanto em estabelecimentos particulares como em academias” (G.P., 17/03/1886, p. 2).

Os fragmentos aqui apresentados indicam uma certa fluidez, pelo menos nesse período, do que era entendido pelas personagens, como método e como sistema de ensino, sugerindo uma duplicidade de termos para se referir a tais proposições. Enquanto a educadora entendia o método de ensino de aritmética como um sistema de ensino, para o redator da *Gazeta de Piracicaba*, a sistemática de trabalho, pautada em concepções pedagógicas, era tida como método. Já no tocante as práticas de ensino empregadas pela professora Rennotte, o redator as nomeou de sistema.

Com o avançar dos anos essas divergências foram se diluindo, até que todas as demais referências que foram tecidas no tocante às práticas pedagógicas incorporaram o termo método como uso definidor, sobretudo nos fragmentos esboçados no periódico na última década do século. Mas nos anos iniciais do colégio essa definição não aparecia de modo claro, deixando sempre margens para duplicidades de termos para se referir a método de ensino e a sistema de ensino.

Uma classificação mais incisiva sobre o método de ensino empregado no Piracicabano aparece somente na década de 1890. Dando nota na *Gazeta* dos exames semestrais da instituição, em junho de 1894, o autor da notícia faz referência à educação ministrada, enfatizando que “o método de ensino empregado neste colégio obedece aos ditames da moderna pedagogia, cingindo-se ao sistema intuitivo, que tantas vantagens tem demonstrado a respeito da instrução preliminar” (G.P., 24/06/1894, p. 2).

De acordo com Valdemarin (2004b), nas décadas finais do século XIX, ocorreu uma valorização da renovação dos métodos de ensino, “uma vez que o método de ensino intuitivo é concebido por seus elaboradores como um poderoso instrumento pedagógico, capaz de modernizar o ensino e, principalmente, formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas” (p. 2). Contudo, não havia nesse momento uma posição unânime sobre tais princípios, podendo-se observar interpretações variadas, tanto na aplicação como na prática dessas formulações. Valdemarin chama atenção ao fato de que, enquanto alguns autores consideravam o método intuitivo como método geral de ensino, capaz de ser aplicado em todos os conteúdos de instrução, outros o indicavam apenas aos ensinamentos concretos da ciência, da aritmética elementar e do desenho, por exemplo.

Esse amálgama de concepções talvez ajude a compreender porque em nenhuma das dezenas de vezes que o Piracicabano fez veicular no periódico local, propagandas sobre o modo de organização do colégio, apareceu qualquer menção ao uso do método intuitivo. No início de 1895, um anúncio de ¼ de página, contendo dados sobre o corpo docente, currículo, descrição física do prédio e preços das mensalidades, refere-se ao método de ensino como “analítico e prático” com um ensino que tinha “por fim desenvolver a alma e o corpo” (G.P., 01/02/1895, p. 2). Não aparece qualquer citação sobre uma possível filiação a um método pedagógico específico.

Quem sabe as palavras de Martha Watts, em sua carta de março de 1883, revelando que o colégio estava organizado segundo uma certa liberdade na escolha da metodologia de trabalho, com os docentes seguindo formas de organização pautadas no conhecimento que os mesmos tinham adquirido ao longo de suas experiências pedagógicas anteriores, ainda fizesse sentido décadas depois.

O que também não se pode negligenciar é o fato de que, considerando que boa parte do corpo docente da escola era natural dos EUA, e, no caso específico da professora Rennotte, da França, países em que o método de ensino intuitivo já vinha sendo aplicado há algum tempo, e mesmo a sociedade à época que vinha debatendo, propondo e defendendo ardentemente o uso de tal método, talvez os organizadores da instituição empregassem em suas práticas diárias conhecimentos concernentes a essa metodologia, embora tal fato não fosse abertamente divulgado nos informes publicitários do colégio, ainda que mencionados pelos redatores da *Gazeta de Piracicaba*.

2.4 Práticas escolares: a configuração dos saberes

Conforme observamos, no período ao qual está delimitada essa pesquisa, não encontramos no cotejo de nossas fontes uma definição clara quanto ao método de ensino empregado no Piracicabano. Exceto em relação ao *kindergarten*, aberto em 1886, que tinha como referencial teórico as formulações de Froebel e, por conseguinte, o uso de lições de coisas, no tocante aos demais níveis de ensino, nenhuma outra definição muito clara sobre os métodos foi contemplada.

Compreender de que maneira estavam organizadas as aulas, o modo como a produção dos saberes se dava no interior do colégio, as práticas pedagógicas dos docentes e a vivência escolar dos discentes, pode, não apenas contribuir para compreender a atuação dessa instituição, mas ao mesmo tempo para conhecer (salvaguardando os limites que a distância temporal e a fragilidade de nossas fontes nos impõem) um modelo de instituição escolar que se tornou, em certa medida, referência para ações públicas na área da educação, especialmente no estado de São Paulo, nos anos iniciais da República.

Nesse sentido é preciso resgatar fragmentos deixados nas cartas e nos jornais para recuperar algumas das práticas pedagógicas que eram desenvolvidas no colégio. Conhecer, ainda que sumariamente, esse modo de ensinar pode nos dar algumas pistas no sentido de tentar compreender do que realmente se fala quando se define o ensino praticado pela instituição como “moderno” ou “inovador”.

Cabe entender um pouco melhor a constituição desse paradigma “moderno” no Brasil, no findar do século XIX. Afinal o que era ser moderno para os sujeitos naquele momento histórico? Sobre o tema, Herschmann e Pereira (1994) ressaltam que especialmente nas últimas décadas do Oitocentos, idéias de progresso, novo, revolução, ruptura e outras nessa linha, passaram a fazer parte não somente do cotidiano dos agentes sociais, mas, principalmente, a caracterizar o imaginário, o discurso intelectual e os projetos de intervenção social. Desse modo, é no momento de aceleração da industrialização e do capitalismo brasileiro que as idéias de “moderno” ou “modernidade” vão se afirmando.

Le Goff (1984) assinala que o par antigo/moderno está ligado à própria história do Ocidente, destacando que, embora ele tenha sido utilizado em forma de oposição cultural no

período pré-industrial e oposição intelectual no fim da Idade Média e ao longo do Século das Luzes, foi somente em meados do século XIX, em pleno desenvolvimento industrial, que ele ganhou traços de uma reação social-capitalista que servia para marcar uma modernidade amplamente industrial. O “novo” e o “velho”, o “moderno” e o “atrasado” passaram a se referir também a questões que envolviam o campo econômico e social.

No caso da sociedade brasileira, pode-se notar que o segundo quadrante do século XIX foi marcado pela configuração de um conjunto de valores e modelos que especialmente uma elite política e intelectual desejava incorporar como referência para toda a população brasileira. Como um dos meios mais eficazes para a disseminação desses princípios, essa elite elegeu a educação para sustentar tais ideologias, o que nos leva a compreender, de modo mais abrangente, a estratégia acionada pelos articulistas de utilizar a imprensa escrita para veicular e defender propostas de educação e modelos pedagógicos, conforme podemos observar nas páginas da *Gazeta de Piracicaba*.

No processo de configuração dos saberes no interior do Colégio Piracicabano, é possível verificar que os ideais de modernidade possivelmente perpassavam o modo de organização da escola. Não são raras as vezes que a professora Watts faz menção a medidas que procuravam responder às exigências de sua clientela ávida por um ensino “modernizante”, o que aponta para a existência de certos entraves que cerceavam a produção dos saberes na instituição sob sua responsabilidade.

Em janeiro de 1882, poucos meses após sua chegada a Piracicaba, a professora faz um apelo às suas correspondentes norte-americanas para que “as garotas recém-saídas de seus livros, e aquelas com habilidade em música, francês, pintura, etc” viessem ajudá-la em sua obra, pois embora ela tivesse tido lições de ambas as matérias quando criança, seu conhecimento não era grande o bastante para ministrá-las (MESQUITA, 2001, p. 41). Como ela mesma declara “as pessoas aqui estimam o talento ainda mais do que os estudos práticos, e para alcançá-los devo lhes dar o que desejam” (Idem). Muitos anos depois, em 1903, ao fazer novos apelos para que outras moças se sentissem motivadas pelo trabalho educacional no Brasil, se refere à necessidade do ensino da música. “O primeiro requisito para uma missionária é ter o Espírito Santo e o outro é saber tudo o que puder aprender, devendo parte desse aprendizado ser a música” (Idem, p. 138). Algumas frases mais e volta a insistir no assunto. “Será que não há um talento musical consagrado na Igreja Metodista do Sul?” (Idem).

No processo de constituição dos saberes a serem ministrados no Colégio Piracicabano, necessidades impostas pelo tipo de clientela que se desejava atender delimitavam um modelo de organização escolar que, de algum modo, excedia os pressupostos ambicionados pelos dirigentes da instituição (CARVALHO, 2001). Uma vez que a sociedade local desejava uma educação que desenvolvesse os talentos das alunas, não se podia simplesmente abdicar de tais interesses, pois o sucesso do colégio dependia também da satisfação dos pais com o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Outro exemplo do modo como as questões externas influenciavam no processo de constituição das disciplinas pode ser observado em relação aos trabalhos de agulha. Disciplina voltada especialmente às mulheres, os trabalhos de agulhas sempre foram objeto de referências por parte dos noticiários da *Gazeta de Piracicaba*. Ainda em 1893, no findar do primeiro semestre, “as festas comemorativas dos exames do bem dirigido estabelecimento de instrução” voltam a ser notícia no periódico local. Embora dessa vez o programa não tenha sido relatado em suas minúcias, como costumeiramente a folha fazia, “os trabalhos de mão” foram descritos em detalhes.

Examinamos numa das salas uma interessantíssima exposição de trabalhos de mão onde podia-se, a contento, observar desenhos relativamente perfeitos, executados pelas discípulas do colégio, trabalhos de crochet e bordados, cuja contextura faz entrever a suma habilidade do corpo docente. Vimos lá diversas almofadas de seda com bordados dignos de confronto com os importados. (G.P., 20/07/1893, p. 2)

Na descrição apresentada no final do ano seguinte, mais uma vez o periódico apresenta detalhadamente a exposição dos trabalhos de agulha, não poupando elogios aos mesmos.

Terminada a festa fomos observar os labores manuais vistosamente exibidos em aposento especial, próprio para esse fim e vimos tanta coisa que não sabemos por onde começar. Estudos de desenhos, em pratos, em louças, a lápis, a óleo, labores de lã, trabalhos de madeira figurando remos, jangadas, porta-relógios, portalenços, porta-cartões, toalhas finissimamente bordadas, lavradas, enfeitadas; enfim, uma Arca de Noé capaz de perturbar o mais paciente enumerador.

(...) concluímos afirmando que a impressão que trouxemos sobrepujou a nossa expectativa. (G.P., 09/12/1894, p. 1)

Essa referência dada por parte do periódico aos trabalhos essencialmente destinados à mulher é recorrente. Bordados, pinturas, trabalhos de madeira produzidos com “a graça” e “a maravilhosa destreza” que somente uma mulher bem educada saberia fazer (Idem). Assim, os aprendizados ligados essencialmente ao sexo feminino ganham destaque. Embora os exames das disciplinas clássicas como aritmética, gramática portuguesa, exercícios de química e física, dentre outras, não fossem negligenciados, quando esses ganham as páginas do periódico, eram os “gestos delicados” durante a resposta, a “leveza” com que se portou diante do público, os “modos virginais” na declamação do poema ou as “notas melodiosas” tocadas ao piano que recebiam maior admiração nas palavras do redator.

Um ensino modelar que desejava transformar as meninas em exímias senhoras urbanas. Mais do que isso, que visava formá-las para o espaço público, para acompanhar os maridos em seus compromissos, para saber se portar nos bailes e saraus, para receber bem os convidados em momentos de confraternização no lar. Evidencia Chervel (1990) que a escola é um espaço que dispõe de finalidades culturais diversas a ela reservadas, como a aprendizagem da leitura, da escrita, das artes, das técnicas. Mas outras finalidades se impõem, dentre elas, as necessidades de socialização do indivíduo, que visam torná-lo um ser socialmente moldado, dotado de ordem, de silêncio, de higiene, de polidez, de comportamentos decentes. Pode-se supor que tais intenções não estivessem tão fortemente arraigadas nos planejamentos dos organizadores do colégio, mas resta saber, em que medida as supostas necessidades impostas pela clientela não implicavam em mudanças de ordenação naquilo que a instituição almejava ensinar.

Pensar a produção dos saberes no Piracicabano como fruto dos valores culturais impostos pelos pais não significa conceituar tal instituição meramente como reflexo de tais posicionamentos. No processo de implantação da escola, outras questões agiam paralelamente, o que nos ajuda a entender a instituição escolar em um processo não ausente de conflitos e que se impõe em relação a outras formas de socialização da infância (VINCENT, LAHIRE et. al., 2001).

Desde o início da sua atuação, por exemplo, Martha Watts recusou-se a fazer uso dos livros brasileiros. Para ela, tais manuais pouco tinham a contribuir com aquilo que desejava

ensinar no colégio⁵⁹. Em 1883, ao explicitar de que maneira ministrava suas aulas de leitura para as crianças recém-matriculadas no ensino primário, enfatiza que não era necessário fazer uso de cartilhas, “já que estão em inglês” (MESQUITA, 2001, p. 54). Em julho do mesmo ano, volta a falar sobre a escassa utilização de livros durante as aulas, uma vez que, segundo argumentava, “existem tão poucos livros em língua portuguesa e eles custam tão caro e são tão ruins” (Idem, p. 58). No mês de novembro, novamente a questão da qualidade dos materiais impressos em português, para fins escolares, recebe demonstração de sua preocupação.

Existem muitas gramáticas, mas aqueles que possuem uma correta dizem que nenhuma é boa; e o melhor livro de aritmética não é bom. A álgebra e a geometria usadas são obscuras e muito falhas; são consideradas apenas guias para o estudante e o professor utiliza outros livros e seu próprio conhecimento e bom senso. (MESQUITA, 2001, p. 61)

Classificados pela educadora como ruins, falhos e obscuros, os livros brasileiros não podiam ser utilizados no colégio sob sua direção. A solução encontrada foi fazer uso de exemplares em inglês e francês, nas situações em que os alunos já possuíam a fluência necessária nesses idiomas para estudar com tais obras. Procedimento utilizado com as aulas de “botânica, química, física, geografia e história geral”, sob a responsabilidade da professora Rennotte, que passaram a ser ministradas “em francês” aos “alunos mais adiantados”, a partir do segundo semestre de 1883 (Idem).

A posição da diretora também imperava em relação à necessidade de prestar os exames orais e escritos no final de cada período de aulas. Comunicando “aos pais de família” sobre a realização dos “exames escritos da primeira seção do corrente ano letivo”, entre os dias 19 e 22 de junho de 1883, Martha Watts salienta que “as alunas que devido a razões plausíveis foram obrigadas a retirar-se antes do encerramento desta seção, terão de dar prova disso no princípio da seção seguinte deste ano” (G.P., 20/06/1883, p. 3). Ao enviar notícias sobre o colégio aos correspondentes nos EUA, em carta escrita no primeiro trimestre de 1885, menciona que o autor da matéria que descreveu os exames públicos realizados em dezembro do ano anterior havia “de bom grado, censurado as pessoas que não tentaram fazer os testes” (MESQUITA, 2001, p. 76).

⁵⁹ Vale ressaltar que no período não era muito comum o uso de livros entre os alunos nas escolas brasileiras, sendo estes destinados, geralmente, aos professores.

Décadas depois, em 1906, quando estava dirigindo o Colégio Isabella Hendrix, em Belo Horizonte, a educadora mantinha suas referências à necessidade das “provas escritas e orais no encerramento das aulas” (Idem, p. 148).

A realização dos exames compunha as normas de organização interna do colégio. De algum modo, era preciso verificar o nível de aprendizado, testar os conhecimentos ministrados e avaliar a possibilidade ou não de seqüência no programa. Na tarefa de classificação e divisão dos alunos por classes, o resultado dos exames operava como delimitador. Era por meio deles que a educadora conseguia efetuar a divisão de seus alunos e a distribuição dos respectivos professores (Idem, p. 63). Mas a divulgação de um comunicado no jornal da cidade, alertando para a obrigatoriedade dos exames, sinaliza para o fato de que nem todos os pais e alunos recebiam a prática com tranqüilidade, ocorrendo casos de ausências dos mesmos, o que pode indicar uma possível negação da prática.

Martha Watts também fazia questão de assegurar a ordem e a disciplina no colégio. Suas declarações sobre este tema aparecem em alguns momentos de sua escrita, embora não se encontrem, ao menos nas correspondências que redigia, sinais de autoritarismo desmedido ou ações ditatoriais. Ainda assim, assegurar que seus alunos tivessem um bom comportamento em sua vivência na escola era algo fundamental. Nos anos iniciais da década de 1890, ela descreve suas tentativas de assegurar condições mínimas de silêncio durante suas aulas, uma vez que era difícil “manter perfeita a ordem”.

Dou-lhes quatro minutos para conversar, e eles conversam, sabedores dos minutos velozes; mas quando bato palmas, eles se aquietam completamente, enquanto aguardam a próxima ordem; então posso pedir dois minutos de silêncio e eles juntam as mãos sobre a carteira à sua frente e o silêncio reina. (MESQUITA, 2001, p. 91)

Em suas palavras um indício da valorização da “boa ordem” durante os estudos. A importância assumida por essa questão reaparece em outros momentos de sua escrita. Anos mais tarde, registra as dificuldades com as quais estava se defrontando para trabalhar os “princípios”, pois desejava organizar “a escola em uma base firme, tentando ensinar às crianças que escola é assunto sério” (Idem, p. 146). Aqui a defesa das atitudes disciplinadoras aparece ladeada pela provável resistência dos educandos, uma vez que não era tarefa fácil fazê-los aprender os

princípios que a escola defendia. Segundo a educadora comentava com suas correspondentes, “eles não estudam tão atentamente como gostaríamos, mas estudam” (Idem, p. 91).

O que podemos verificar é que, em especial nos anos iniciais, a educadora vivenciou uma série de entraves que cercearam a organização da instituição sob sua responsabilidade. Para além dos dados apresentados acima, importa salientar que a educadora também vivenciou, no início, as dificuldades com o idioma, que limitavam sua atuação docente. “No começo, achei presunção ministrar a aula de leitura, mas me senti tão lisonjeada com os elogios que dois alunos receberam nas provas que continuei a ensiná-los”, ressalta ela em 1883 (MESQUITA, 2001, p. 54). Seu apontamento demarca que questões externas operavam conjuntamente no processo de formulação e transmissão dos saberes. Para que pudesse ministrar as aulas foi preciso pensar numa maneira de organizá-las. “Eles conhecem a pronúncia e eu os ensino a expressão e a entonação da leitura” (Idem).

Disciplinas desejadas pelos pais; trabalhos de agulhas, culturalmente constituídos como úteis às mulheres; rejeição dos livros brasileiros; dificuldades com o idioma; esses são apenas alguns vestígios que se pode coletar das páginas amareladas e deterioradas da *Gazeta de Piracicaba* e das missivas escritas pela educadora estadunidense. Registros que apontam para a configuração de uma instituição escolar que ganhava forma pela intersecção de uma série de características múltiplas. Consoante as afirmações de Vincent; Lahire (2001), somente a análise sócio-histórica da emergência da forma escolar e das resistências que ela vive, pode contribuir para compreender a sua unidade ou mesmo pensá-la como unidade.

2.5 Formar o coração e conduzir à verdade: a aprendizagem de uma educação moral

Conforme pudemos verificar, o Colégio Piracicabano não se pronunciou claramente, por meio dos jornais, nem das missivas da professora Watts, se os saberes escolares em seu interior estavam vinculados especificamente a um determinado método pedagógico. Em contrapartida, fez notório aos leitores em geral que seu programa de ensino visava, sobretudo, a uma educação moral. Nos anúncios que veiculava na *Gazeta*, juntamente com a descrição das disciplinas, do prédio, dos preços das mensalidades, podemos observar as referências a uma instrução demarcada por preceitos de moralidade.

Nas últimas décadas do século XIX, o ensino clássico acentuou a importância primordial da educação moral que era dada aos alunos em todos os instantes de sua presença nos locais escolares, assevera Chervel (1990). Essas observações se confirmam quando se examina a proposta de educação desenvolvida pelo Colégio Piracicabano. Os princípios de moralidade perpassavam a produção dos saberes pedagógicos nessa instituição, uma vez que esses valores estavam culturalmente arraigados na maneira de pensar a educação no período.

Em janeiro de 1883, o longo anúncio publicitário, veiculado em cinco edições do jornal, termina com Martha Watts rogando pela confiança dos pais de família no colégio que ela organizara. É salienta que a instituição estava preparada para oferecer às moças “uma instrução sólida baseada na moral” (G.P., 12/01/1883, p. 1). Essa instrução, que visava uma “moralidade sã”, funcionava semelhantemente a uma espécie de compromisso ético do colégio para com a sociedade local.

Ao escrever um artigo refutando as “falsidades das acusações sem fundamento dirigidas contra o colégio”, a professora Renotte, no mesmo mês em que foram publicados os anúncios do colégio, revela que o programa da escola tinha por objetivo “desenvolver o espírito, elaborar e purificar as idéias, alargar o horizonte, formar o coração e conduzir a verdade” (G.P., 28/01/1883, p. 2).

Formar o coração e conduzir à verdade não eram conteúdos clássicos que pudessem ser ensinados sem o apoio de princípios fortemente estruturados. As matérias de cunho científico não eram desprezadas, porém o colégio necessitava frisar com frequência que as educandas, sob seus cuidados, aprenderiam mais do que álgebra e aritmética; elas aprenderiam também a ter

uma postura socialmente correta. Era mister ensiná-las a “fazer o bem por amor do bem” (Idem, 19/01/1896, p. 4), a amar a pátria, a respeitar os pais, o esposo, a não andar sozinhas pelas ruas, a não se portar inconvenientemente, a ser, enfim, mulheres honradas.

O tema dessa funcionalidade social/moral da educação era um assunto recorrente nos artigos dos periódicos publicados em fins do século XIX, sobretudo na cidade de Piracicaba. Mas seria equívoco imaginar que tais princípios estivessem emergindo apenas nesse período. Observam Varela e Alvarez-Uria (1992), que desde o século XVI, no momento de configuração dos Estados administrativos modernos, a Igreja desejosa de conservar seus poderes e prestígio, aplicou-se à tarefa de elaborar programas educativos destinados à instrução da juventude, iniciando-a desde muito cedo na aprendizagem da fé e dos bons costumes. Até mesmo a idéia de inocência infantil será gestada, em grande medida, pela aplicação de uma “ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens” (p. 72).

Não apenas os programas de ensino foram pensados, em um primeiro momento, para assegurar o poderio religioso, como a própria emergência de um espaço fechado, destinado a transformar os educandos em bons cristãos, súditos submissos e defensores da igreja, ocorreu por intermédio de moralistas, desejosos de transformar a personalidade e regular minuciosamente todas as manifestações da vida dos aprendizes. A necessidade de enclausuramento nesses “conventos do saber” levou o século XVII a um processo de moralização dos espaços de ensino, separando os sexos e as idades e estabelecendo padrões bem definidos de moralidade distintamente para homens e mulheres. Esse movimento conduz à formação de especialistas para ministrar essa educação permeada por valores e padrões moralmente constituídos, pois já não bastava mais ser mestre, era preciso ser mestre e autoridade moral, era necessário ser exemplo.

Quando a sociedade burguesa vivencia o auge da cristalização de seus ideais de vida a partir de 1850, o Estado burguês se depara com uma nova questão: de que maneira se poderia cercar a formação das crianças? Uma educação controlada pelo governo e que desempenhe funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização, subordinada a valores eticamente construídos foi a solução encontrada. Desse modo, a escola passou a exercer o papel primordial de difusora dos princípios morais, velando pela disciplina e ordem, mediante a vigilância e o adestramento dos corpos e das almas. A instituição escolar passa, então, a ser pensada como fábrica de comportamentos e vontades submetidos ao estatuto de controle moral das instituições modernas (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Tais apontamentos nos ajudam a perceber que pensar um ensino que tivesse suas bases fundamentadas na moral não era uma invenção do findar do século XIX. Reflexões sobre um ensino destinado a formar nas crianças um espírito consciente e um caráter nobre passava pelas penas dos mais diversos autores desde o século XVI.

Quando o Piracicabano foi fundado em 1881, as discussões acerca da necessidade de um ensino que visasse à formação moral continuavam sendo tratadas freqüentemente pela sociedade. Recomendações em relação à instrução, aos exercícios físicos, ao abandono das ruas, à continência e à isenção das paixões sensuais eram prescritas como forma de assegurar um comportamento exemplar para os futuros cidadãos. Se o país desejava trilhar os caminhos da civilidade e do progresso, não podia então se furtar ao compromisso de oferecer à seu povo um ensino modelar.

Percorrendo por essa senda, o *Expositor Christão*, órgão da Igreja Metodista, pede licença à *Gazeta de Angra* para publicar um de seus artigos, tratando do tema da educação. Assim, em 10 de agosto de 1895, o periódico faz circular algumas máximas que deveriam ser seguidas para assegurar uma educação modelar. “A educação da infância é a única que influi fatalmente na vida do homem (...) a educação moral ou social a única que regula o nosso futuro” (E.C., 10/08/1895, p. 2). As palavras que abrem a matéria demonstram o tom que rege toda a argumentação. O futuro promissor dependia de uma instrução que primasse pela formação do caráter. Mas era preciso, além disso, atentar para outras questões.

*O homem jamais deixará de ser o que é; por mais que se esforce não chegará a corrigir seus hábitos inveterados da infância (...)
Convém pois precedê-lo no caminho do dever pelo exemplo. Ele tem o instinto da imitação: ofereçam-lhe bons modelos a imitar. (Idem)*

A tarefa de educar recebe um caráter modelador. Preparar para o futuro era o compromisso que se impunha. A idéia presente é a de um homem moldado na infância. Uma educação errada nessa fase da vida jamais poderia ser sanada no futuro. Para que tais desatinos não corrompessem a futura geração, impunha-se o dever de oferecer bons exemplos para serem copiados, uma vez que a imitação era considerada instintiva à humanidade.

Se da educação da infância depende a sorte dos meninos, ela não deve ser tão desleixada, como soe acontecer no Brasil, onde não temos tratado sobre educação, correndo esta por conta da arbitrariedade de cada pai, que julga seu método o mais acertado.

Coitadinhos dos meninos que vão para o colégio sem estarem seguros na sua educação moral! (Idem).

Coitadinhos dos meninos! Sem ter em casa um bom exemplo a seguir de que modo poderiam ter uma boa base moral? Para o autor da matéria, os pais perdem sua função educadora. Mais do que isso, sua função é desabonada, pois como confiar a pais, que não receberam uma educação exemplar na infância, o compromisso de oferecer a seus filhos um embasamento moral confiável? Dado que o ensino se concretizava pela cópia, era ilusão esperar que uma geração, corrompida pela falta de uma instrução baseada em sãos valores, pudesse oferecer algum exemplo ético a seus filhos.

Curiosamente o fatalismo esboçado na argumentação estende-se também aos colégios. Não bastava afastar os filhos das arbitrariedades de cada pai que escolhia, pela própria vontade, o método de aprendizagem moral de seus descendentes. A atenção precisava estar voltada, do mesmo modo, para o tipo de instituição educacional. “É coisa muito difícil encontrar um colégio que se recomende sobre todos os pontos de vista da educação”, frisava o autor (Idem). Afinal, a escola deveria aliar a educação do físico e da moral para formar um cidadão completo. Restava prescrever aos pais que observassem as escolas em que pretendiam matricular os seus filhos, pois “a moralidade e justiça para com seus alunos, os bons sentimentos de seu coração, unidos a um corpo docente que lhes corresponda, devem ser os caracteres de um bom colégio” (E.C., 10/08/1895, p. 2).

No ano seguinte, foi a vez de a *Gazeta de Piracicaba* publicar mais um dos muitos artigos tratando do tema da educação, que ganharam as suas páginas nas últimas décadas do século XIX. Sob o título *Eduque-se a infância*, a folha discorreu sobre o empenho do governo paulista na difusão do ensino primário, construindo palacetes e “adaptando o povo as instituições vigentes”. Asseverando que os alicerces da pátria e da república seriam mantidos por uma educação que ensinasse o amor a tais signos, o redator adverte que não bastavam “a escola e o mestre, [era] preciso que o ensino [fosse] ministrado de um modo completo” (G.P., 03/05/1896, p. 1). Ao professor cabia a tarefa de primar pela disciplina escolar, instruir seus discípulos e zelar pela educação, “ensinando-lhes persistentemente noções de civilidade” (Idem). Mas esses

esforços eram minados por uma dificuldade que excedia a autoridade escolar: a falta de atitudes enérgicas dos pais acabava impondo um problema social que era, para o redator, caso de polícia.

Há uma grande dificuldade, que por si só desfaz, senão todo, parte do esforço empregado na escola para atingir o objetivo da lei: é a ignorância dos pais, sua educação viciosa, é esse habito de conseqüências funestas de consentirem eles que seus filhos andem em magotes pelas ruas, em gritaria selvagem, proferindo palavras obscenas, danificando propriedades. Para menores procedentes de origem viciosa, a escola moderna não é suficiente. A elegância do edifício não os atrai; o mestre não os pode conter. É preciso que a polícia os expulse das ruas, da escola do vício, para que eles se tornem cidadãos úteis a si e a sociedade, quando os fizerem homens. Para esse fim, os esforços empregados nunca serão de mais. Não receamos mesmo em fechar este artigo com o que disse um publicista: “um povo deve reger-se pela lei que merece” (Idem)

Enfaticamente oposto ao convívio das ruas o redator declara que a educação excede aos cuidados dos pais e da escola. Para ele, a educação dessas crianças que viviam nas ruas deveria ser tratada também pela força da lei. A moral perpassa toda a sua argüição. Analogamente ao artigo publicado pelo *Expositor Christão*, aqui também a educação se dá pela cópia de valores. Mas como assegurar que as crianças se tornariam cidadãos úteis à pátria se, além de possuírem em casa pais ignorantes, arregimentavam-se em bandos pelas ruas, aprendendo toda sorte de imoralidades e vícios? A escola ganha no conjunto de reflexões dos jornais o *status* de instituição moralizadora da sociedade, embora os autores reconheçam que ela não é capaz de cumprir sozinha com esse papel.

Opinião muito parecida é estabelecida por França Junior, professor de uma das cadeiras públicas da cidade e antigo dono de colégio para meninos. Sob o título de *A moral*, o articulista discorre acerca da educação, apontando para a necessidade da vigilância e da manutenção de “um espírito justo e são”, evitando-se a “apreciação severa da aberração” (G.P., 18/06/1884, p. 1). Suas advertências vão além.

*Sem a moral o mundo seria um caos. (...)
As liberdades humanas fundam-se na moral – são a resultante de um princípio justo em contra-posição a um grande prejuízo.*

*A lei sem ela não passaria de um contrato vergonhoso (...)
O homem deu uma forma as suas criações – a moral deu-lhe cor e vida (...)
Afastai-vos da sua norma de conduta – e tereis a morte lenta do espírito e do corpo.
A moral está para o homem assim como o sentimento está para a vida.
Ela, é pois, o guia dos caminheiros indefesos da humanidade.
Rompei os diques da moral, e tereis abatido, em vosso desvario, as mais grandiosas esperanças. (Idem)*

Ocupando a posição de professor público na cidade, a opinião de França Junior sobre o papel da moral na sociedade, é exemplar. A sua falta poderia conduzir ao caos, à morte espiritual e física. O fatalismo esboçado em suas palavras tem um tom ameaçador. Acautelado por tais princípios, não poderia deixar de vislumbrar a educação e a instrução como os únicos meios capazes de assegurar que esse elixir da vida não se perdesse por completo.

Em janeiro de 1885, foi a vez de outro professor expressar sua opinião sobre o ensino da moral. Augusto Castanho, que abrira um externato para meninos em maio de 1884, deixa antever qual era o papel da escola. “Destinada a elevar o nível moral dos cidadãos, a escola tendo por alvo a moralidade dos educandos, deve considerar a instrução não como meio, mas como fim” (G.P., 30/01/1885, p. 1), enfatizava o educador.

O destino da escola era elevar a moral dos cidadãos. Para isso deveria fazer da instrução o seu alvo final, pois somente por meio dela o povo poderia atingir o patamar de moralidade almejado. Posições recorrentes entre os professores, as máximas por eles veiculadas, sinalizam para a imposição cultural via instituição escolar, na medida em que a escola tinha o compromisso não apenas de disseminar princípios morais, como também de criar meios para que esses desígnios fossem cabalmente concretizados.

Podemos verificar que a sociedade da época tinha, como um dos baluartes da educação, o ideal de moralidade que perpassava variados campos da vida humana. A escola, local do aprendizado e do saber, deveria então cumprir esse papel social de modelar, difundir e transformar não só os corpos das crianças, mas também sua alma e seu espírito. Formar cidadãos completos que honrassem a família e a nação, por meio de um comportamento irrepreensível, impunha-se como uma obrigação da instituição escolar.

É visando esse arcabouço moral que Rennotte apresentava, em variados artigos que escrevia à *Gazeta*, a posição que ela, e o colégio ao qual estava vinculada, possuíam acerca de uma educação completa. Em outubro de 1882, ao discutir a importância do ensino da história e

da geografia, a educadora aponta o que considerava como os três pontos fundamentais que dominavam a vida dos homens, os quais exigiam “um caráter determinado de ensino, em vista dos deveres que [lhes] eram impostos” (G.P., 08/10/1882, p. 1). Eram eles: a religião, o estado e a sociedade. Para que o ensino fosse capaz de corresponder tais fundamentos, ela recomendava os estudos históricos e geográficos, pois:

Importa formar ao mesmo tempo o coração e a inteligência dos alunos, dispondo-os:

1º As verdades da religião.

2º Compenetrando-se aos deveres que estão sujeitos com a Pátria; ensinando-lhes a amá-la; preparando-os a lhe fazer todos os sacrifícios, mesmo o da existência, si se trata de defendê-la; mostrando-lhe como que a rigorosa observação dos deveres do cidadão é a garantia dos nossos direitos.

3º Explicando aos jovens qual seu papel na vida; o que suas famílias e a sociedade esperam deles; e por conhecimentos verdadeiramente usuais, secundá-los de antemão, armá-los para o futuro. (Idem)

Para Rennotte, o ensino precisava cumprir com esses deveres. Educar para a igreja, para a pátria, para a família, enfim para a sociedade. Essa educação social tinha por objetivo perpetuar práticas culturalmente instituídas. Esse determinismo funcional não visava o preparo do homem para o homem. Não se almejava uma educação que tivesse como finalidade preparar o educando para si mesmo, para seus sonhos e seus desejos. Ao que nos parece, toda a sua vontade estava sujeita, de algum modo, à sua relação com o exterior, ao cumprimento de seus deveres, às obrigações sociais que lhe eram impostas.

A posição da educadora está em consonância com o conceito social de moralidade e com a proposta pedagógica do Colégio Piracicabano. Em 1887, Martha Watts assina um informe publicitário, após solicitar aos pais o apoio de sempre, assegurando que manteria “o zelo e o cuidado na instrução e educação, tanto moral como intelectual, das alunas que lhe [fossem] confiadas” (G.P., 26/07/1887, p. 4). Na seqüência, ao descrever o amplo prédio escolar, lembra dos benefícios “da vasta área ajardinada” que o mesmo possuía, local onde as meninas podiam encontrar no recreio, “espaço mais do que suficiente para se entregarem aos exercícios próprios da idade, sob o cuidado e vigilância de uma senhora idônea” (Idem).

Assim, o Colégio Piracicabano se corporifica por meio das questões que estavam em circulação na sociedade da época. Sua fundação se concretizando num momento histórico em que a sociedade brasileira convivia com uma série de debates políticos, sociais e culturais, marcados pelo desejo de alguns grupos em romper com a monarquia brasileira, instituir padrões “civilizados” para a população e ascender ao patamar da ordem e do progresso (supostamente alcançados por europeus e estadunidenses), só pode ser entendida quando sopesado todo esse conjunto de questões. Não é por menos que um ensino que contemplasse os ideais cientificistas, positivistas e modernizantes fosse tão aclamado e que a própria instituição recebesse tão fervorosos elogios públicos, pois buscava atender exatamente àquilo que essas novas elites urbanas e republicanas tanto almejavam.

2.6 Prestem atenção ao chamado do Brasil⁶⁰: a confessionalidade do colégio

Um tema que requer atenção e cuidado especial nas análises é a questão da confessionalidade do Colégio Piracicabano. Aberto com verbas da Sociedade Missionária de Mulheres da Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos, e dirigido por uma missionária e educadora participante desse grupo religioso, o colégio estava, em boa medida, orientado segundo normas, preceitos e intencionalidades dispostas por essa vinculação e que, de algum modo, regulavam sua organização. Ademais, era intenção dos organizadores da escola que os preceitos religiosos que defendiam fossem conhecidos pela população local, até mesmo por considerarem a educação escolar como uma forma de divulgação do metodismo ao qual estavam filiados.

Os registros deixados, tanto por Martha Watts quanto pelos jornais da cidade, sinalizam, em muitas passagens, para as questões religiosas como delimitadoras das relações que se estabeleciam entre as personagens ligadas, direta ou indiretamente, à escola. Importa saber em que medida essa profissão de fé protestante, diversa da então comumente praticada pela população brasileira, operava, ou não, como um agente modelador das regras que regulam os processos de produção e difusão dos saberes, no interior do colégio. Afinal, de que modo uma instituição voltada à educação feminina, num dado momento histórico em que essa prática não era corrente, e que ainda tinha em suas bases fundantes uma religião que diferia da professada pela maioria da população, operava com os dispositivos de produção que organizam e regem a escola? (CARVALHO, 2001).

Ao descrever, em uma de suas missivas, os exames públicos realizados no findar de 1882, e os relatos feitos pela *Gazeta de Piracicaba* sobre o acontecimento, a educadora metodista demonstra sua insatisfação pelo fato de que o redator não havia feito menção às práticas religiosas que compunham o programa de aulas do Piracicabano.

Ele não mencionou que iniciávamos as aulas a cada manhã com a leitura da Bíblia e oração, nem que terminávamos a aula com a Oração do Pai Nosso e

⁶⁰ Frase escrita por Martha Watts em carta datada de 14 de janeiro de 1882, na qual convida as mulheres estadunidenses a enviar ofertas e missionárias para o trabalho no Brasil. Cf. Mesquita, 2001, p. 41.

a benção; nem mesmo mencionou as duas belas canções que eram cantadas – “Shall We Know Each Other There?” (Lá nos conheceremos?) e “When the Mists Have Cleared Away” (Quando a névoa se desfizer). (MESQUITA, 2001, p. 50)

Leitura da bíblia, orações, canções religiosas. Ao lamentar a falta desses detalhes, a educadora acaba por descrever parte das práticas pedagógicas do colégio, diretamente relacionadas com a postura confessional da instituição. Conforme já assinalamos anteriormente, um dos objetivos que orientou a abertura da escola foi a possibilidade de levar os brasileiros a se tornarem adeptos (ou pelo menos defensores) do metodismo, por meio da educação.

Em julho de 1881, pouco tempo depois de chegar à cidade de Piracicaba, a educadora enviou às suas conterrâneas informações sobre a cidade na qual ela se instalara. Admirada com a beleza natural da região e com os hábitos e costumes dos piracicabanos, lamentou que a “celebração de pentecostes”, no chamado “Festival do Grande Encontro”, fosse, em sua concepção, contrária ao “verdadeiro” cristianismo. Surpresa com o que vira, ela declara: “Não há necessidade de um trabalho de evangelização aqui, minhas irmãs?” (MESQUITA, 2001, p. 27).

O projeto de educação evangelizadora fora defendido arduamente pelo missionário metodista J. J. Ransom, enviado ao Brasil pela primeira vez alguns anos antes de Martha Watts. Baseando-se nas experiências vividas pelos presbiterianos, julgava ser de grande valia a inserção do metodismo em solo brasileiro pela via do ensino. Considerando que os colégios eram particulares e objetivavam atender especialmente as crianças de uma elite política em gestação, acreditavam que o contato dessa futura geração com os preceitos religiosos, aos quais estavam vinculados, poderia produzir, senão um contingente de conversões ao protestantismo, ao menos pessoas tolerantes a esta distinta forma religiosa (HILSDORF (BARBANTI), 1977; BARBOSA, 2005).

Hack (1985) acrescenta a esse tema que o uso da propaganda indireta adotada pelos colégios protestantes estava presente não só nos estabelecimentos escolares, mas também em projetos sociais, localizados em áreas estratégicas, como hospitais e escolas paroquiais, vinculadas diretamente aos membros das igrejas. Desse modo, as instituições sociais e educacionais tiveram um perfil proselitista sendo um instrumento de propagação indireta dos princípios e valores da fé cristã protestante. Constituíram-se em um meio diferenciado de

propagar os ideais cristãos, sem que para isso o ouvinte necessitasse adentrar em um templo acatólico.

Quanto ao Colégio Piracicabano, com certa frequência Watts se dirigia ao tema da conversão e da evangelização em suas correspondências e se reconhecia missionária. Em setembro de 1881, ela se despede, ao concluir sua escrita, “agradecendo pelas cartas recebidas” e assinando como, “sua missionária no Brasil” (MESQUITA, 2001, p. 35). O hábito de encerrar suas missivas despedindo-se dessa forma, foi utilizado em momentos distintos (Idem, pp. 45;53;56; 59 e outros). O próprio reconhecimento da posição social que ocupava junto à instituição que ela representava no Brasil, é exemplar. Responsável por organizar e dirigir o Colégio Piracicabano, a educadora trazia consigo as marcas de uma formação religiosa distinta e as intencionalidades que justificavam a sua vinda. Possivelmente, essas implicações acabaram tendo um papel condutor no processo de configuração da escola.

Em novembro de 1883, suas palavras evidenciam como parte da pedagogia do colégio estava organizada de maneira a possibilitar que os preceitos religiosos protestantes fossem divulgados. Relatando o andamento das atividades no colégio e algumas dificuldades enfrentadas, ela informa que:

Tenho ouvintes aparentemente interessados em minhas palestras sobre história sacra e eles aprendem e assimilam os fatos muito bem. Meu único livro escolar é a Bíblia e, apesar de termos o suficiente para todos, eles somente a utilizam em aula para consultas ou para procurar algum fato de que precisam na composição que peço para fazerem após cada lição. Ainda não pedi para estudarem a lição antes de fazer uma dissertação oral. Dei uma aula recentemente para minha turma mais adiantada sobre a edificação do Tabernáculo e a consagração dos padres; e a última lição era sobre as diferentes formas de sacrifícios, os quais eles pareciam apreciar – especialmente na expiação. Eles parecem gostar do Evangelho que eu tento ensinar a eles a partir dessas lições e quando mostrei que o Tabernáculo representava a Igreja de Deus no mundo e que as partes (ou como eu apliquei às cortinas que eram todas do mesmo tamanho, só que presas para fazer a bela cobertura interna) representavam as diversas seitas reunidas pela fé em Cristo, o único Salvador, eles pareceram tocados com a idéia e aceitaram-na. (MESQUITA, 2001, p. 60)

Consultas à Bíblia, explicações sobre história sacra, composições e dissertações orais sobre temas bíblicos. Descrição que revela não apenas a organização das aulas de religião da escola, mas também a forma como esses ensinamentos objetivavam apresentar um modo distinto de compreensão dos textos “sagrados”. Era preciso fazê-los compreender as “verdades das Escrituras” (Idem) e para que esse intento fosse concretizado, era mister organizar a metodologia de trabalho, dividindo-a em exercícios teóricos e práticos, por meio de aulas expositivas, da pesquisa, da escrita e de avaliações que podiam ser aplicadas até mesmo oralmente.

É possível notar que a organização do colégio e a configuração das práticas escolares estavam dadas a partir das práticas dos agentes que a organizavam e dos próprios dispositivos de produção dessa instituição escolar (Carvalho, 1998). É evidente que outras questões também participavam desse processo, como a aproximação do colégio com os adeptos do movimento republicano da região, o desejo de oferecer uma educação para as mulheres, dentre outros. Porém, é preciso lembrar que a confessionalidade do colégio não deixava de interferir nesse balizamento.

Na difusão dos preceitos metodistas, o colégio operava com a depreciação dos ensinamentos católicos que se confrontavam com a sua maneira de avaliar e propor a leitura dos textos bíblicos. Era a oposição entre o “verdadeiro” e o “falso”, o “certo” e o “errado”, a “sabedoria” e a “ignorância”. Observemos o trecho a seguir.

Orem, caros amigos, para que Deus possa dar seu Espírito Santo a estes meus alunos, para que possam discernir espiritualmente as verdades das Escrituras. Vocês ficariam surpresos ao ver o quanto alguns deles são ignorantes a respeito destas coisas, apesar de terem muitas cerimônias e imagens, vocês pensariam se seria possível para qualquer um deles poder caminhar mais pela visão do que pela fé. (MESQUITA, 2001, p. 60)

Essa oposição entre o que se julgava certo e errado acabava por ajudar a delinear o processo de ordenação e transmissão dos conteúdos de ensino, especialmente os das aulas de ensino religioso. Era preciso pensar a forma de abordar os assuntos, a maneira de efetuar as comparações, os exemplos a serem adotados, os mecanismos de avaliação. Todo esse processo contava com a dupla finalidade de ensinar e “converter”.

A Igreja Católica também fazia uso da educação como meio divulgador de suas práticas. Agiam diferentemente dos protestantes, uma vez que, em geral, não necessitavam angariar novos adeptos e sim manter os que já professavam o catolicismo. Todavia, também viam a educação das meninas e dos jovens como uma possibilidade de intervenção no interior das famílias. Conforme destaca Manoel (1996), os líderes eclesiásticos acreditavam que a melhor maneira de assegurar a manutenção dos preceitos e da doutrina do catolicismo conservador na sociedade era por intermédio da educação inculcada nas crianças pelos colégios católicos. Desse modo, “essa estratégia de se preparar agentes sociais que, por sua vez, preparam outros, num movimento crescente e ininterrupto, é uma concepção pedagógica que não está apenas na base da tradição” dos católicos, mas também em outras doutrinas religiosas ou não, salienta o autor (p. 49).

No caso específico dos colégios para meninas essa questão ganha ainda mais força. Ao longo do segundo reinado brasileiro, diversos institutos religiosos femininos dirigidos por ordens católicas e orientados pela Santa Sé, foram abertos no país. Com padrões marcadamente europeus, ministravam uma educação espiritualizante, com rigor moral e seriedade disciplinar, fortemente marcados pela concepção negativa da Igreja Católica quanto à mulher pecadora. Com isso, as meninas educadas nesses espaços recebiam além do aprendizado das disciplinas clássicas uma doutrinação nos preceitos religiosos, aprendendo na prática os ritos do catolicismo (LOPES, SÁ, 2002).

Nesse contexto, não é espantoso o fato de que os educadores metodistas fizessem a divulgação de preceitos religiosos em suas aulas, afinal essa era uma ação, de certo modo, usual entre os colégios à época.

Nessa tarefa de inculcar novos valores cristãos, a crítica aos materiais produzidos pelos padres católicos configurava-se como um dos meios de que lançavam mão esses educadores. Em maio de 1895, quando Martha Watts ocupava o cargo de superintendente dos colégios metodistas no Brasil, fez menção a um catecismo que estava em seu poder, escrito pelo bispo da diocese de Petrópolis. Espantada com o conteúdo do material, a educadora comenta que “nele há uma tal mistura de ensinamentos verdadeiros com falsos que meu coração se aflige com a contemplação” (MESQUITA, 2001, p. 100). Ao concluir, novamente opera com a idéia de que os preceitos da igreja romana eram falsos, pois “só podemos buscar a verdade no manancial da verdade” que, para ela, se constituía nos ensinamentos com os quais comungava (Idem).

Não se pretende efetuar aqui uma análise sócio-religiosa que se embrenhe pelos campos teológicos. O que estamos analisando são as estratégias de produção e difusão dos saberes em uma instituição escolar que se pautava em uma cultura religiosa e se organizava segundo dispositivos educativos que demarcam a constituição do processo de ensino/aprendizagem.

Outro relato feito por Martha Watts, em 13 de agosto de 1884, possibilita observar a maneira como o ensino de religião estava organizado no Colégio Piracicabano. Expondo os dados do último exame aplicado, a missionária metodista se mostrava satisfeita com os resultados obtidos no estudo da Bíblia e pelo fato de que dois dos alunos tinham recebido a nota máxima. Na seqüência ela menciona que,

hoje, ao falar do casamento de Isaac, eu contei aos alunos que Cristo estava representado como noivo e a Igreja como noiva, e que algum dia eles se casariam. Perguntei a eles quem era a Igreja – “Seria a Igreja Católica?”. Todos, exceto um, responderam “Não” e, quando eu disse que todos aqueles que aceitassem a Jesus Cristo como seu Salvador constituíam a Igreja de Deus, somente um pareceu não aceitar. Muitos disseram aceitar minha crença como deles. Até mesmo os pequenos parecem entender a necessidade de haver apenas um Salvador e que as imagens não devem ser usadas (...). (MESQUITA, 2001, p. 72)

Se os relatos da educadora correspondem à maneira como as aulas de história sagrada eram ministradas, podemos inferir que o ensino confessional estava voltado tanto às crianças maiores quanto às menores. Esse ensino era, em certa medida, marcado pela oposição aos preceitos católicos que esses alunos vivenciavam no dia a dia de suas famílias, e possuía um caráter amplamente “conversivo”, pois tinha como finalidade superar uma forma de conhecimento religioso que os alunos estavam, de algum modo, acostumados a compartilhar nos espaços externos à escola.

Ademais, observa Asano (2002), a consonância de objetivos laicos e religiosos na formação escolar marcou cotidianamente a pedagogia de instituições escolares sob a direção de ordens religiosas. A busca de uma educação vincada pelos propósitos de formação do caráter, pelo devotamento religioso e pela preocupação em internalizar, juntamente com os conhecimentos seculares sistematizados, os princípios da doutrina católica cristã era, de certa forma, usual. A autora salienta, ainda, a regular utilização de manuais religiosos nesses

educandários, em uma clara demonstração da íntima associação e interação entre o discurso religioso e o educacional.

No tocante ao ensino destinado especialmente às meninas, Muniz (1998) esclarece que as prescrições metodológicas carregadas de princípios morais e religiosos tinham como alvo a reprodução e transmissão dos ensinamentos relativos à doutrina católica aprendida nos colégios, uma vez que essas se tornariam esposas e mães. Essa atuação dogmática fortaleceu-se no findar do século XIX, quando a igreja passou a se sentir fragilizada e ameaçada pelo liberalismo e pelo anti-clericalismo em voga naquele momento.

Entretanto, ainda que o ensino confessional fosse uma atividade freqüente na sociedade da época, o discurso religioso divulgado no Piracicabano chocava-se com os pressupostos religiosos internalizados por amplas parcelas da população. Desse modo, no processo de configuração do colégio, podemos perceber também uma relação de tensão com as regras sociais constituídas e com as estratégias de poder que estavam em jogo. Essa relação acaba por impor princípios e códigos constitutivos da ordem escolar, que abrangem todos os que estão a ela ligados. Sejam os organizadores do Colégio Piracicabano, seja o corpo docente, sejam as próprias crianças, todos, de algum modo, e em certa medida, se viam cerceados pelas regras gestadas em meio à ideologia que os cercava (VINCENT, LAHIRE et. al., 2001).

2.6.1 Não prestem atenção aos ensinamentos bíblicos: formas de resistência

Evidentemente que ações religiosas praticadas no Colégio Piracicabano não poderiam deixar de enfrentar resistências. Colocar-se veementemente contra costumes socialmente construídos, especialmente quando envolvem valores morais e religiosos, estabelecidos por meio do exercício diário de cristalização desses preceitos, nem sempre é uma tarefa fácil. Seria enganoso supor que, por se tratar de crianças, os preceitos religiosos divulgados pedagogicamente receberiam aceitação total. Tal fato só poderia ocorrer se os sujeitos tomassem a forma de receptáculos incontestes de idéias.

Além disso, o desapossamento de uma cultura religiosa marcadamente católica insere-se em um movimento de retirada de poder, o qual termina por conduzir à resistência. Ao ensinar

preceitos religiosos diversos, partindo do pressuposto de que se está confrontando o “verdadeiro” com o “falso”, o “certo” com o “errado”, o colégio não estava apenas avançando no domínio da ordem religiosa que cabia, até aquele momento, predominantemente aos divulgadores do catolicismo, estava do mesmo modo, retirando dos pais a responsabilidade de decidir sobre as práticas religiosas de seus filhos (VINCENT, LAHIRE et. al., 2001). Nesse jogo de usurpação de poder e de responsabilidades, a resistência terminava por ser sentida nos mais variados níveis. Os pais, os educandos e até mesmo a sociedade da época podiam manifestar-se contra tais ensinamentos.

Afinal, destacam Lopes e Sá (2002), desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, a Igreja Católica atuou de modo preponderante no campo da educação. Até 1759, escolas jesuítas, franciscanas, carmelitas e beneditinas foram as responsáveis pela disseminação da instrução, oferecida especialmente aos meninos. Desde essa data até 1808, o que se pode observar é a multiplicação de padres-mestres, que introduziram muitos discípulos aos estudos científicos, mantendo ao lado dessas práticas a educação religiosa. Esse quadro somente passou a sofrer alterações substanciais a partir da promulgação do Ato Institucional de 1834, o qual estabeleceu a liberdade de ensino, a sua gratuidade e a necessidade de criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos do país. Conforme chamam a atenção os autores, tais alterações na lei não implicaram em reais mudanças na forma como a educação estava organizada, mantendo-se os traços deficitários que marcaram todo o período colonial brasileiro. No entanto, tais ações políticas conduziram o catolicismo a um movimento de reorganização, buscando assegurar o controle da vida religiosa da população. Para isso, contavam com o apoio de variadas instituições educacionais.

Em uma sociedade marcada por essa tônica católica que delimitava, em certa medida, a vida social das pessoas desde o nascimento até a sua morte, era de se esperar que a difusão de uma forma religiosa distinta, e que operava em detrimento daquilo que se considerava “falso” e “errado”, sofresse manifestações de desagravo.

Conforme Martha Watts escreveu em sua descrição dos exames realizados em 1883, ao dirigir perguntas aos seus alunos, após suas explicações teológicas dos temas bíblicos, “somente um pareceu não aceitar” (MESQUITA, 2001, p. 72). Outras passagens são ainda mais esclarecedoras sobre a oposição que o ensino confessional protestante enfrentava. Em 9 de novembro de 1883, ao dar explicações sobre o funcionamento de suas aulas de história sagrada, a educadora menciona que parecia que seus alunos ficavam tocados com as idéias religiosas que

ela lhes ensinava, e salienta que, “pareceram, pois estas moças são muito cuidadosas e do tipo que não se entregam” (Idem, p. 60).

Essa reação contrária se manifestava também em outros níveis. Até mesmo os pais se posicionavam não muito favoráveis ao fato de o colégio professar uma fé cristã distinta. Um fragmento escrito em início de 1884 deixa aparente a reação das famílias diante da divulgação de preceitos metodistas nas aulas do colégio. Ao mencionar que uma das alunas havia tido um bom desempenho nos exames, a professora Watts revela sua admiração pela jovem e conclama os amigos da terra natal a “unirem suas orações” às dela para obter a “conversão” da menina e de todos os seus alunos (MESQUITA, 2001, p. 64). Logo em seguida, descreve como alguns pais reagiam aos ensinamentos confessionais “em casa eles são ensinados a não dar ouvidos ao Evangelho. Soube recentemente que uma mãe ordenou a sua filha para não prestar atenção quando eu leio a Bíblia ou quando ensino a eles as lições da Bíblia” (Idem).

Não prestar atenção aos ensinamentos bíblicos. Essa era a ordem da mãe de uma das alunas do colégio. Recusar o ensino, desviar a atenção das palavras que se chocavam com os preceitos ensinados no lar. Resistir à cultura religiosa que não apenas diferia, mas também buscava, pela força do aprendizado, suplantar a cultura habitual.

Essa resistência era do conhecimento dos organizadores do colégio que, certamente, tentavam criar meios de lidar com ela e de vencê-la. Essa oposição não poderia agir inocentemente no processo de produção e difusão dos saberes. Por certo, ter o conhecimento dos desafios que deveria enfrentar conduzia os responsáveis pelo ensino a pensar estratégias, capazes de dirimir as querelas impostas pela diferença cultural, aqui simbolizada pela posição religiosa distinta.

Em alguns casos, mesmo quando os esforços de conversão de algumas crianças chegavam a ser alcançados, a obstinação dos pais agia na contramão desse aparente êxito. Martha Watts revela, em sua missiva escrita em fins de 1892, sua insatisfação com essa situação, lamentando que embora não fosse tão difícil conquistar algumas crianças, os familiares reprovavam o ensino confessional ministrado a elas, fazendo-as retroceder. A insistência por parte dos alunos em manter-se filiados a tais preceitos, distintos dos professados pelas famílias, podia resultar até mesmo em um “ostracismo social e sempre na divisão da família” (MESQUITA, 2001, p. 94).

A posição religiosa do colégio enfrentava obstáculos que extrapolavam o espaço interno da escola e a relação escola/aluno/casa. As análises de Chervel (1990) permitem pensar esses embates quando assinala que os limites educativos tradicionalmente fixados no sistema escolar

estão profundamente inscritos nas mentalidades e constituem, na cultura nacional, um ponto de referência freqüentemente julgado imutável.

O confronto das idéias religiosas ganhou, em alguns momentos, uma dimensão que tornava a situação conhecida pela população local. Lançando mão de uma citação utilizada por Hisdorf (1985), é possível observar os enfrentamentos que a instituição escolar necessitava administrar em alguns momentos. Na semana santa de 1883, o padre local pronunciou um sermão classificando os protestantes de “lobos vestidos de ovelhas e Judas às moças donzelas, por fora cheias de fitas e de elegância, por dentro cheias de corrupção como um bem pintado túmulo de um cadáver podre” (p. 210).

Em 24 de junho do mesmo ano, a *Gazeta de Piracicaba* publicou, em sua primeira página, um artigo discutindo a tolerância religiosa. Para Nemo, autor do artigo, o tema em questão era um importante elemento para avaliar o “desenvolvimento intelectual de uma sociedade”. Dessa maneira, ressalta que “de fato, uma sociedade só chega a este ponto quando os membros que a compõem estão já num desenvolvimento tal que tendem a se compenetrar” de que crenças “é uma coisa particularíssima, afetiva somente ao indivíduo” (G.P., 24/06/1883, p. 1). Ao dar seqüência aos seus argumentos, cita o exemplo do Colégio Piracicabano, o qual teria recebido forte oposição da sociedade local, fruto de sua posição religiosa explicitamente diferente. “É sabido e notório que o corpo docente deste colégio professa idéias religiosas diferentes da nossa, e, no entanto, vemos que o número de alunos ai já é bem grande, contando-se entre eles, filhos de católicos” (Idem).

O próprio Nemo lembra que alguns poderiam dizer que não existia na cidade “um outro colégio, mas essa objeção por si mesmo caía por terra”, pois havia outras escolas (Idem). Sua assertiva sinaliza para o fato de que o colégio, de algum modo, tentava driblar as dificuldades impostas pela sua posição “espiritual”, certamente buscando organizar os dispositivos de produção dos saberes na escola, de modo a superar os enfrentamentos gerados pelo seu caráter confessional.

Outra passagem da *Gazeta* parece apontar nessa direção. Ao noticiar que as aulas do Colégio Piracicabano reabririam no dia 26 de janeiro, a folha divulga que a instituição já era conhecida pela população local e que, por isso, não carecia de nenhum tipo de recomendação,

pois há anos que ali está a demonstrar constantemente os proveitos de sua existência, depois de ter vencido dificuldades muito sérias, devido as quais no seu começo foi por algum tempo tido como obscuro por um número de pessoas que hoje reconhecem sua grande utilidade. (G.P., 26/01/1886, p. 1)

Classificado como obscuro, enfrentou dificuldades iniciais, as quais não impediram que o colégio crescesse. Esse dado nos permite formular a hipótese de que, embora a instituição tivesse um ensino confessional acatólico, seus organizadores usaram mecanismos e estratégias que possibilitaram conquistar uma clientela declaradamente católica. Desse modo, a confessionalidade do Colégio Piracicabano, possivelmente agiu como um delimitador de práticas. Esse caráter confessional não apenas operou intrinsecamente ao processo de configuração do colégio, mas participou da sua constituição, atuando na articulação dos dispositivos que regulavam a ação dos distintos agentes (sejam eles os seus organizadores, a clientela da instituição ou a sociedade local).

De acordo com Hamilton (1992), as formas pedagógicas permitem graus de liberdade que possibilitam mudanças. De maneira consciente ou inconsciente, professores e alunos se utilizam dessa liberdade à medida que buscam efetivar seus próprios objetivos pedagógicos. Nessa dialética, cria-se uma tendência educacional que pode culminar no estabelecimento de práticas pedagógicas reconhecidamente alteradas. Assim, a liberdade de divulgar preceitos religiosos pelo colégio metodista chocava-se com a liberdade dos sujeitos de abdicarem desses dogmas em prol dos que lhes eram comuns.



Capítulo III



CAPÍTULO III

Nas vitrines escolares: o edifício próprio, o *kindergarten*, os exames públicos e as festas escolares

3.1 Vasto edifício próprio: os signos de uma arquitetura escolar

Colégio Piracicabano

Quinta-feira, 6 do corrente, às 7hs30 da noite, fomos assistir aos festejos escolares do Colégio Piracicabano, em seu vasto, sólido, novo, higiênico e elegante edifício ajardinado, sito em ponto central, numa das melhores ruas desta cidade.(G.P., 09/12/1894, p. 1)

O fragmento de artigo acima, escrito pelo redator da *Gazeta de Piracicaba*, relatando as festas escolares do colégio, no findar do ano de 1894, é exemplar. Na sucessão de adjetivos com os quais ele se refere ao prédio do Colégio Piracicabano, cerca de uma década após a sua construção, podemos levantar algumas questões e interrogar o motivo pelo qual a arquitetura e a organização espacial do edifício, pareciam interessar, de maneira especial, às pessoas. Afinal, por que era preciso informar aos leitores que o colégio estava instalado em um “vasto, sólido, novo, higiênico e elegante edifício”? Além disso, que questões justificavam essa necessidade de um prédio que pudesse se fazer notar na cidade, destacando sua suposta imponência e organização?

É fato que, ainda no ano de 1881, antes mesmo de o colégio inaugurar suas aulas, Martha Watts já demonstrava preocupação com a disposição espacial do local que deveria abrigar a escola. Ao escrever à secretária da Sociedade de Mulheres, em agosto daquele ano, relatou que a casa, que havia sido alugada para abrigar a escola, era nova, porém não era grande o bastante para abrigar, além da família do Reverendo Koger, ela, e, também, o colégio (MESQUITA,

2001, pp. 29-30). A preocupação com a questão arquitetônica ainda se fez presente em sua próxima missiva, escrita em setembro do mesmo ano, quando decidiu enviar notícias da cidade de Piracicaba “para as mulheres interessadas no trabalho realizado no Brasil” (Idem, p. 32). Ao descrever o casario da cidade declarou que não existiam casas “grandiosas ou sofisticadas”, e que uma das construções que lhe chamava a atenção era a casa que abrigava o Fórum, “construída por um americano para sua residência”, uma construção invejável para a sua escola. “De vez em quando, um edifício de grandes proporções [era] iniciado ao longo do rio para ser um depósito geral, mas acaba[va] sendo abandonado”. As casas da população local, de acordo com as descrições da educadora, mantinham o aspecto simples e rústico que se podia observar nos prédios públicos. A maior parte era construída de barro, e mesmo os mais “jovens e progressistas” que estavam construindo suas casas em alvenaria, seguiam “o mesmo estilo arquitetônico e plano de construção de seus ancestrais” (Idem, pp. 32-33).

As declarações de Martha Watts apontam para o imperativo de que o colégio sob sua direção contasse com uma estrutura arquitetônica que possibilitasse, em certa medida, uma organização da escola que excedia o campo da instrução, ao contemplar necessidades e/ou interesses diversos. Era preciso que o prédio se fizesse notar por sua imponência arquitetônica, agindo como uma espécie de “autopropaganda” e que, também, suprisse a uma série de outras necessidades: abrigar a escola e as missionárias-professoras [escola-lar ou lar-escola?]; dispor de espaço suficiente para a organização das práticas escolares. Não nos é possível mensurar, em uma escala de prioridades, qual desses itens era mais importante, uma vez que as fontes não nos fornecem tais dados, e a educadora metodista faz menção a eles em momentos distintos e sob diferentes aspectos. Aliás, o que propomos com essa análise é que, de certo modo, todos eles faziam parte das intencionalidades (e das possíveis necessidades) dos organizadores da escola, especialmente de Martha Watts. Sendo assim, optamos por analisar primeiramente a necessidade do prédio como meio de publicidade do colégio.

3.1.1 Vitrine arquitetônica: o prédio como propaganda

No primeiro semestre de 1908, quando Martha Watts ocupava o cargo de superintendente dos colégios metodistas abertos em vários estados brasileiros e a função de diretora do Colégio

Isabella Hendrix, em Belo Horizonte, enviou uma carta à Sociedade de Mulheres dando notícias dos trabalhos no Brasil. Ao mencionar o projeto de um novo prédio para o Piracicabano (certamente um acréscimo ao existente), então dirigido por Miss Stradley, sua sucessora na direção da escola, mencionou que “o querido prédio antigo, que serviu desde janeiro de 1884, está mostrando sinais de desgaste e não esta em pé de igualdade com as novas escolas na cidade, e receia-se que ele fique em desvantagem em uma possível comparação” (Mesquita, 2001, p. 152).

Sua preocupação com a “possível comparação” deixa evidenciado o quanto era importante para o colégio possuir um prédio que o distinguisse dos demais, especialmente das outras escolas da cidade. Na realidade, em 1908, outros colégios já possuíam prédios próprios, como o Colégio Jesuíta e o Grupo Escolar, ambos abertos na última década do século XIX. Mas em 1884, quando o Colégio Piracicabano inaugurou seu edifício, a situação das escolas em Piracicaba era outra. Conforme mencionamos anteriormente, as escolas públicas da cidade “eram isoladas e funcionavam em prédios acanhados e impróprios” (TORRES, 2003, p. 183) e as escolas particulares passavam por constante mudanças de endereço (G.P., 15/06/1882, p. 2; 25/10/1882, p. 3).

Desse modo, possuir um prédio próprio, com “uma aparência muito formosa” (MESQUITA, 2001, p. 67), em uma cidade onde a maior parte das casas era construída de barro e os demais colégios estavam instalados em construções modestas, geralmente alugadas, significava poder conquistar a clientela, não somente pela existência de um currículo variado, mas também pela simbologia do olhar. A maior evidência de que o prédio deveria atuar como um dos mecanismos de convencimento das qualidades da escola aparece em uma missiva escrita pela educadora, em maio de 1895, na qual envia notícias sobre a aquisição de um imóvel para o Colégio Americano de Petrópolis, o qual, como fez questão de mencionar, “era três vezes melhor que o Piracicabano”. Ela compartilha com seus destinatários da necessidade que tinha de efetuar a compra de móveis e utensílios para tornar a escola “no que ela deve ser para causar impressão às pessoas que serão nossas clientes” (Idem, p. 100).

Esse jogo de convencimento que se impunha pelo olhar (CARVALHO, 2003), que deveria estar voltado à imponência do prédio escolar e sua organização espacial, pode ser lido também como uma imposição externa, fruto das idéias correntes no período. Pode-se supor que, se a manutenção do colégio em casas alugadas e adaptadas para as práticas escolares bastasse para conquistar um bom número de alunos, esse investimento talvez não fosse empregado. As cartas

entretanto trazem indícios de que a sociedade local via na questão da arquitetura do prédio escolar um importante atrativo que atestava a solidez da instrução nele ministrada e, por outro lado, que a própria instituição participou da construção simbólica do edifício como signo de qualidade do ensino.

Podemos observar essa questão em uma nota veiculada pela *Gazeta*, em janeiro de 1883, quando o periódico divulga aos leitores o convite que os “beneméritos fundadores do Colégio Piracicabano” dirigiam “a todos que se interessam pela educação da mulher”, para que fossem assistir ao lançamento da pedra fundamental “das obras do edifício destinado ao Colégio” (G.P., 28/01/1883, p. 2). O redator permite-se, então, dar sua opinião sobre o acontecimento, chamando a “especial atenção dos leitores” para o fato de que,

nada pode ter de mais importante nem mais grato ao município de Piracicaba do que esta notícia. São já muitas as meninas, que recebem no Colégio Piracicabano uma instrução sólida e real. Maior será o seu número quando esse estiver estabelecido em um edifício projetado especialmente para lecionar. (G.P., 28/01/1883, p. 2)

O redator torna claro que havia uma correlação entre o número de alunos e a posse de um prédio próprio pelo colégio. Seu artigo não deixa de mencionar que a qualidade das aulas já era percebida, na medida em que, segundo afirma, o colégio oferecia uma “instrução sólida e real”. No entanto, aponta para as vantagens que a instalação em um edifício particular poderia oferecer, ao possibilitar um aumento no número de alunos.

Quando se inaugurou o edifício público, que abrigaria o primeiro Grupo Escolar de Piracicaba, novamente a *Gazeta* fez circular uma nota evidenciando o quanto era significativa a questão da arquitetura escolar. Ao tecer uma comparação com uma série de prédios públicos da cidade, como o Mercado Municipal, o Matadouro e até mesmo a Igreja Matriz, o redator da notícia declara “o edifício destinado ao Grupo Escolar é o edifício público mais bonito da nossa pitoresca cidade” (G.P., 25/03/1897, p. 1).

A posição do redator delineia alguns traços de uma idéia que, de certo modo, estava difusa em meio à sociedade. Existia a comparação entre edifícios e a desqualificação de uns em relação a outros. Construções imponentes atraíam o olhar e a sua constante apreciação poderia persuadir

os espectadores. Conforme apontam as fontes, em momentos de escolha entre um colégio e outro, essa “vitrine arquitetônica” podia atuar como um significativo diferencial.

No tocante ao Colégio Piracicabano, duas das questões aqui esboçadas, parecem ficar evidenciadas. Primeiro, o colégio sofreu um aumento considerável no número de matrículas após a inauguração de seu prédio. Em segundo lugar, a busca de convencimento da clientela, por meio da exposição do edifício que abrigava a escola, foi algo costumeiramente utilizado pela direção da instituição e recebeu apoio das notas veiculadas pela *Gazeta de Piracicaba*.

O crescimento estatístico do número de alunos do Piracicabano, no período posterior à inauguração de seu edifício, pode ser observado nas missivas de Martha Watts e nos artigos do jornal. Na festa de lançamento da pedra fundamental do colégio, em fevereiro de 1883, o periódico informou que o colégio possuía, naquele período, “trinta e duas alunas” (G.P., 11/02/1883, p. 1). Em 29 de janeiro de 1884, após a mudança para o edifício próprio, a educadora declarou que abriu a “escola com quarenta e cinco alunos”. Na seqüência de seu relato menciona a grande diferença que a mudança para o “novo prédio da escola” havia propiciado em seu cotidiano. Afinal, “desta vez havia realmente uma agitação e um gostoso som de passos, apertos de mão e beijos. Um bom número de novos apareceu”. Esse aumento no número de alunos se fez notar logo no primeiro dia de aulas e, “em duas ou três semanas, as matrículas aumentaram para sessenta e oito (...) e outros foram recomendados” (MESQUITA, 2001, pp. 66-67).

A instalação da escola em um “vasto, sólido, novo, higiênico e elegante edifício ajardinado, [situado] em ponto central, numa das melhores ruas [da] cidade” (G.P., 09/12/1894, p. 1) acabou cooperando para que outras famílias fossem convencidas de que o colégio dotado de uma boa estrutura, oferecia uma educação adequada à formação das moças. Isso ficou evidenciado no expressivo aumento no número de alunos, logo após a inauguração do prédio. Os dados sugerem que o edifício exerceu, em certa medida, um importante poder de persuasão por meio de sua “auto-exibição”.

A busca do convencimento pelo olhar, que operava por meio da exibição/visualização do edifício, lançava mão também do recurso da constante divulgação das qualidades do novo prédio, em informes publicitários do colégio, veiculados na *Gazeta*. No anúncio de janeiro de 1885, ao comunicar aos pais sobre a reabertura das aulas, Watts fez questão de enfatizar as qualidades do colégio sob sua direção que “dispondo de excelentes cômodos em seu vasto e bem arejado edifício, esta[va] habilitado a receber alunas como pensionistas e internas” (G.P.,

26/01/1885, p. 3). Dez anos depois, essa necessidade de divulgação da distinção do edifício, ainda se fazia notar em anúncios que destacavam o fato de que “os cômodos do prédio [eram] da melhor qualidade, grandes, arejados e iluminados a luz elétrica e o terreno da[va] espaço para os recreios e exercícios necessários para manter a saúde” (G.P., 01/02/1895, p. 2).

Esse convite ao olhar era, de igual modo, efetuado por meio de algumas estratégias editoriais adotadas pela *Gazeta*. Habitualmente o periódico alertava os leitores, em sua seção “Noticiário”, sobre artigos e propagandas que compunham a folha, indicando-lhes o que eles não deveriam deixar de ler. Fazendo uso dessa prática, em janeiro de 1884, ao mencionar sobre o aviso de reinício das aulas feito pela diretora do Colégio Piracicabano, na edição daquele dia, o redator assinala que as aulas do colégio “reabrir-se-ão no dia 29 do corrente (...) no novo e elegante edifício próprio” (G.P., 25/01/1884, p. 2). Curiosamente, no anúncio escrito pela educadora, constam apenas a data e a hora do início das aulas, além da informação de que se realizariam “no novo estabelecimento, à rua da Boa Morte esquina da Esperança” (Idem, p. 3). Ou seja, a escrita do redator parece não se deixar modelar pela forma da escrita da diretora do colégio, mas pelas impressões impostas pelo olhar ao contemplar o edifício.

Em um duplo movimento de exibição, realizado pela constituição física do prédio e pelas referências que se faziam a ele, a arquitetura do estabelecimento, construído para abrigar o Colégio Piracicabano, impunha aos observadores idéias de “grandiosidade”, “elegância”, “organização”, “solidez” e “qualidade” (G.P., 25/01/1884, p. 2; 26/01/1885, p. 3; 24/01/1886, p. 2 e 30/01/1895, p. 1). Conforme propomos aqui, tratava-se de uma “vitrine arquitetônica”, que exercia a função pedagógica de ensinar aos espectadores, especialmente “aos chefes de família”, “as vantagens” que “o prédio do colégio” podia oferecer (G.P., 17/01/1888, p. 3). Em relação a essas questões, vale lembrar as observações de Frago (1993), que ressaltam que a arquitetura escolar também educa; possui uma pedagogia que lhe é peculiar, exercendo por si só uma função educativa.

Ao analisar a dimensão arquitetônica do Colégio Piracicabano, não estamos considerando que a necessidade de instalação da escola, em um grande edifício, se resumisse à busca de visibilidade e divulgação das condições materiais que o mesmo dispunha. Entretanto, não se pode negar que o fato de possuir um edifício grande, iluminado e ajardinado, em um ponto central da cidade, cooperou para que novos alunos fossem conquistados. Por outro lado, também não se pode ignorar a importância da questão do espaço físico no desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada, configurada em um currículo mais amplo, abrangendo

diversas práticas, que envolviam grupos de alunos organizados segundo critérios de classificação.

3.1.2 Escola/lar ou lar/escola?

Uma questão que a leitura das fontes nos coloca é a de tentar compreender qual das funções estava atribuída ao edifício do Colégio Piracicabano. Afinal, ele deveria ser visto como uma escola que também exercia a função de lar ou de um lar que cumpria, ao mesmo tempo, a função de escola?

Tal discussão se impõe quando se considera que a compreensão do modo como se pensava a questão do edifício que deveria abrigar a escola é fundamental para a análise da constituição das práticas pedagógicas que ali se estabeleciam, as quais, em certa medida, são delimitadas pela dimensão física do edifício (ESCOLANO, 1993-94; FRAGO, 1995).

Quando a educadora Martha Watts relatou, em agosto de 1881, que a casa que tinham encontrado “não [era] grande o suficiente para abrigar a família e a escola” (MESQUITA, 2001, p. 29), a primeira impressão que se tem é de que o prédio deveria cumprir, prioritariamente, a função de moradia e servir, além disso, como local para a prática do ensino. Em um relato posterior, de julho de 1883, uma outra questão se coloca. Ao visitar a construção do “novo prédio”, ela declara que,

antes de sair da cidade, fizemos uma visita de despedida ao novo prédio do colégio – o telhado estava quase pronto. Agora, o que devemos fazer com esta linda casa quando estiver terminada? Não devemos mobiliá-la de forma confortável e dedicá-la ao nosso Salvador (...)? Sei com muita clareza a maneira de mobiliar a parte doméstica dela, mas o que devo fazer a respeito das salas de aula e da biblioteca é a questão. (Mesquita, 2001, p. 58)

Alguns termos parecem ser correlatos para a educadora. “Casa” e “prédio” escolar, nesse momento, servem para referir-se à mesma coisa. Para além dessa questão, fica evidente em sua

escrita que a casa possuía uma parte destinada a funções domésticas e outra dedicada ao ensino. No entanto, ainda não fica claro se o prédio deveria cumprir primeiro à função de espaço escolar ou à de habitação.

Entretanto, é na longa descrição que faz do edifício, em uma carta escrita em meados de 1884, que podemos observar, com mais clareza, algumas dessas questões.

A casa tem uma aparência muito formosa vista por fora. O prédio principal é alto e possui uma ala de dois andares em cada lateral. No topo central há um andar coberto de zinco gradeado ao redor, feito para ser um observatório (...)

(...) O saguão é amplo (...). À esquerda chegamos até a sala de visitas, uma pequena salinha com uma cortina de renda, tapetes centrais de veludo, mobília austríaca, quadros da minha família (...). Na parte dos fundos temos (...) uma pequena sala, a qual possui uma porta no saguão de trás e no qual fica a estante de livros da biblioteca e uma estante de curiosidades (...). Passando pelo saguão da frente até os fundos, temos três portas – uma abre para um cômodo que pode ser um aposento de hóspedes; a do meio é a da sala de música, que possui um piano e duas cadeiras; a terceira é a da sala de alemão e gramática, que possui um banco e uma cadeira, um quadro negro e dois mapas. Voltando ao saguão central e virando a esquerda (...) [temos] a sala de jantar (...). Esta é uma sala grande e bela, mobiliada com um armário de porta de vidro e uma mesa. Estão também minha escrivaninha e estante, sobre as quais estão duas grandes aves aquáticas; (...) e um grande lagarto sobre uma caixa recoberta de musgo (...). De volta ao saguão, (...) um pouco mais adiante (...) encontraremos (...) uma bela sala de aula iluminada na ala esquerda, onde encontramos uma bancada, uma mesa, uma cadeira e um quadro negro, um esqueleto de papel e os pesos e medidas para ensinar o sistema métrico em forma de mapa (...).

(...) outra sala de frente para a rua; é mobiliada com uma grande mesa, diversos bancos e cadeiras, um quadro negro, um mapa do Brasil e um da Província de São Paulo.

Agora vamos para cima. (...) há um dormitório, que (...) é uma bela sala com três grandes janelas (...). Virando à esquerda chegamos até a porta da capela. Aqui temos as mesas, cadeiras, bancos e escrivaninhas, um grande quadro negro e mapas (...). Esta sala é grande, iluminada e arejada, por ser muito alta e ter três janelas imensas. Na ala esquerda (...) há um dormitório, para ser usado quando tivermos necessidade; até então deverei usá-lo para ginástica. Na ala esquerda (...) estão [também] dois belos quartos – o da frente (...) escolhi para ser meu (...) compartilhado pela Mlle. Rennotte; o outro (...) eu reservei para as missionárias que com certeza virão este ano. O dormitório é mobiliado com camas, lavatórios e baús. (...) Em uma ponta do saguão, há uma escada para o terceiro andar; e diante dela há uma outra para o observatório.

(...) Temos lâmpadas pendentes em quase todos os locais necessários. Em frente há um belo pátio.

O quintal é agradável e grande, mas não tem sombra (...).

O novo lote que foi acrescentado possui pomar e alguns cafeeiros. (...) Neste pomar fazemos nossa recreação – nós que somos da família – e para lá levamos nossas visitas em dias de bom tempo. (MESQUITA, 2001, pp. 67-70)

A extensa descrição feita por Martha Watts permite visualizar a organização do prédio construído para abrigar o colégio. Em seu interior, estavam distribuídos espaços reservados exclusivamente às aulas e espaços que se reservavam ao ambiente doméstico. Assim, quadros dos familiares da educadora podiam decorar a sala de visitas, mobiliada com móveis austríacos. E os visitantes, além daqueles que eram “da família”, tinham a possibilidade de se recrear no pomar. Mas as salas de aulas guardavam características próprias desse ambiente. Possuíam mesas, cadeiras, escrivaninhas, mapas, quadro negro, iluminação etc, elementos específicos do domínio educacional, cujos usos se justificavam em função da metodologia de trabalho empregada no colégio.

Gondra (2004) aponta para uma questão a ser considerada, quando se busca entender a forma que o ambiente físico escolar deveria assumir. No exame de teses médicas produzidas na Corte imperial brasileira, ao longo do século XIX, o autor observou que o discurso dos médicos formados no âmbito da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro articulava projetos de conformação pedagógica e organização escolar. Esses projetos se traduziam na prescrição minuciosa de uma série de medidas que deveriam ser seguidas para que as escolas se tornassem ambientes adequados. Assim, desde a escolha do local de instalação do edifício até a seleção de materiais passavam pelo crivo da ciência médica. Em seus estudos, os médicos chamavam atenção para os tipos de cômodos que deveriam compor o prédio escolar, como salas de estudos, salas de aulas e mesmo os dormitórios, numa clara preocupação tanto com o espaço interno quanto externo das construções. Definiam assim, um modelo de arquitetura escolar considerado civilizado e higienizado.

No exame do edifício construído para abrigar o Colégio Piracicabano, não podemos desconsiderar o papel das prescrições veiculadas por meio dos discursos médico-higienistas, ao longo do século XIX, as quais acabavam por configurar, de algum modo, formas modelares de arquitetura escolar a serem seguidas. Tais pressupostos, possivelmente, definiam certos modos

de organização do espaço a serem observados nos edifícios desenvolvidos especialmente para fins escolares.

Embora o papel dos preceitos postulados pelos médicos-higienistas não apareçam claramente no exame das fontes, é possível perceber que, no caso do Colégio Piracicabano, embora o edifício servisse de moradia para a educadora e algumas das professoras do colégio, como Rennotte, por exemplo, ele havia sido planejado para exercer a função de escola. Não era uma adequação do espaço doméstico para acomodar um colégio, atitude, de certo modo, comum entre as escolas da época, as quais, em larga escala, faziam uso de residências alugadas. Ou, como observa Souza (1998), uma extensão da casa do professor. Era, sim, um colégio que abarcava em seu interior espaços destinados à vida social dos organizadores e educadores que nele habitavam.

Além disso, é preciso destacar que o Piracicabano recebia alunas no sistema de “internato e externato” (MESQUITA, 2001, p. 57; G.P., 14/01/1883, p. 4), o que conferia ao prédio, também, um caráter de alojamento. Isso, somado à vivência das missionárias diuturnamente nesse ambiente, ajuda-nos a compreender as recorrentes referências de Martha ao prédio como “lar” (Idem, pp. 57-58; 73), e a ciranda de termos utilizados por ela, para se dirigir ao Piracicabano, como “casa” e “escola”.

No tocante ao internato, é preciso considerar que uma boa organização doméstica da instituição se impunha, uma vez que os pais de família deveriam se sentir seguros de que suas filhas, deixadas aos cuidados das missionárias, dispunham de uma adequada estrutura domiciliar. Assim, essa aparência de lar não era tão somente uma necessidade decorrente do fato de que algumas educadoras residiam no colégio. Era, de igual modo, uma condição imposta pelo regime de internato adotado pela instituição, que obrigava, em certa medida, a estabelecer uma disposição que permitisse que o prédio escolar se tornasse uma espécie de extensão do próprio lar das educandas. De acordo com Frago (1995), aquilo que se quer transmitir e ensinar está mais ou menos delimitado na construção de espaços específicos para as atividades de aprendizado. Essa determinação espacial imbricada pelas práticas escolares opera, nesse sentido, num duplo movimento, tensionado interna e externamente pelas funções sociais dadas a esse espaço.

“Um edifício projetado especialmente para lecionar” (G.P., 28/01/1883, p. 2), contendo amplas salas de aula, espaço para exercícios ginásticos, jardins, além de um observatório e luz elétrica, componentes que se articulam com o currículo e as práticas escolares do colégio. Mas

também, “um ótimo lar” (MESQUITA, 2001, p. 73) para as missionárias e internas que passavam a maior parte do tempo recolhidas em seu interior. Servia como propaganda, pois “ter a propriedade [das] casas [fazia] muita diferença [na] reputação com as pessoas (...), uma impressão de estabilidade que o aluguel não [podia] dar” (Idem, p. 106). Mas, na mesma medida, conferia uma organização pedagógica diferenciada daquela comum às casas alugadas, “pequenas e destituídas de jardim ou pátio para *playgrounds*”, com “correntes de ar frio e cômodos escuros”, (...) “não adequadas” (Idem, pp. 67; 128) para o funcionamento de escolas. Enfim, um edifício que foi planejado para funcionar como escola e como lar.

3.2 Jardim, jardineiras: a implantação do *kindergarten*

O jardineiro, como se sabe, cuida das flores de maneira a aperfeiçoá-las, e torná-las mais belas. Ele não procura mudar o lírio em rosa, mas emprega todos os esforços para que cada uma destas flores, continuando a ser o que é, aumente a sua beleza, torne-se uma fonte mais abundante de alegria e deleite para todos. (E.C., 07/12/1891, p. 1)

As frases poéticas que ocuparam as páginas do *Expositor Christão*, em dezembro de 1891, foram escritas por Mrs. E. E. Brelsford, professora do *Kindergarten* (Jardim de Infância), inaugurado no Colégio Piracicabano, em 16 de maio de 1886⁶¹. No início desse mesmo ano, a *Gazeta de Piracicaba* já chamava a atenção de seus leitores, informando-os sobre a “vantagem que [seria] oferecida ao público”, com o término de “uma parte aditiva (...), isto é, o *Kindergarten*, ou Jardim das Crianças” (G.P., 30/01/1886, p. 3).

Para que esse “novo gênero de educação da infância” (Idem, 8/05/1886, p. 2) fosse implementado no colégio, o prédio, que já contava no período com amplas salas de aula, recebeu “um ‘L’ no lado extremo (...) com 15,24 m de comprimento [proporcionando] uma ótima sala para o jardim-de-infância” (MESQUITA, 2001, p. 95). “Hábeis professoras”, formadas em “Nova York e São Paulo”, foram contratadas para “se encarregarem do ensino” (G.P., 12/06/1886, p. 4). E, além disso, “uma excelente mobília mandada vir expressamente para ele”, foi comprada nos Estados Unidos para “ornar o vasto edifício do colégio” (Idem, 24/01/1886, p. 2).

⁶¹ Os *kindergartens* foram idealizados pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que criou a denominação em alemão, *kindergarten* (*kind*: criança; *garten*: jardim), para identificar as crianças em idade pré-escolar. O termo, “jardim da infância”, foi por ele empregado, pois via a infância tal qual uma planta, que sob os cuidados de um bom jardineiro, necessitava de água, luz solar, nutrientes e um bom solo para se desenvolver. Vivendo em meio às contradições de uma Europa envolta por guerras, acabou por desenvolver uma pedagogia permeada pelas contradições sociais daquele momento histórico. Como salienta Arce (2002), os estudos de filosofia e ciências naturais, além de seu contato com o movimento romântico, podem ter contribuído para suas concepções educacionais. Via a natureza sob a forma de uma obra perfeita de Deus e um símbolo do espírito divino. Defendia sua objetividade, realidade e permanência, não desvinculando o homem da natureza, cuja essência era espiritual e teológica. Desse modo, a natureza deveria ser reconhecida da mesma forma que um poderoso instrumento educacional e pedagógico.

Nas representações sobre a infância e sua educação presentes nas palavras que foram veiculadas em diversos momentos pela *Gazeta*, a população vai tomando contato com mais uma das modalidades de ensino que viriam a ser instituídas no Piracicabano, o *Kindergarten*. Mantendo a mesma estratégia de divulgação, comumente empregada, o colégio se faz notar na cidade, contando com o apoio do periódico local. Novamente, podemos perceber a preocupação com a visibilidade e a exposição das atividades da instituição; nesse caso, mesmo antes da conclusão desse suposto “melhoramento” (G.P., 30/01; 08/05; 12/06/1886).

Para além dessas questões, a retomada das notas e dos artigos referentes a essa “nova vantagem” que o colégio estava por oferecer, possibilita elencar e problematizar a maneira como os organizadores da escola operavam com “as novas metodologias” de ensino e as colocavam em prática na instituição.

Quando o *kindergarten* do Colégio Piracicabano foi aberto em 1886, outras instituições particulares já o possuíam⁶². Exemplarmente, podemos citar o primeiro Jardim de Infância do Brasil, aberto pelo Colégio Menezes Vieira⁶³, no Rio de Janeiro, em 1875, no qual a pedagogia froebeliana foi adotada juntamente “com as concepções de uma educadora francesa dedicada à educação infantil, chamada Pape-Carpentier” (ARCE, 2002, p. 76). Após a abertura do *Kindergarten* na cidade do Rio, a Escola Americana, de cunho religioso, abriu o primeiro jardim paulista, em 1877. “Como nos Estados Unidos o Jardim de Infância já fazia parte do sistema de ensino, a Escola Americana seguindo sua matriz também o adota” (Idem). Somente em 1896, o primeiro jardim de infância público foi aberto no Brasil, anexo à Escola Normal Caetano de Campos⁶⁴, em São Paulo.

⁶² É importante ressaltar que antes de chegar ao Brasil, nas últimas décadas do século XIX, a pedagogia froebeliana foi difundida na Europa e EUA, contando com o apoio de mulheres como a baronesa Von Marenholtz-Bulow (1811-1893), que ajudou a fundar instituições na Inglaterra, França, Bélgica e Itália, Elizabeth Peabody (1804-1894) e Elizabeth Blow (1843-1916), que abriu o primeiro jardim de infância público dos EUA. É por meio do trabalho das duas últimas que essa pedagogia chega ao Brasil (ARCE, 2002). Especificamente no caso estadunidense, Abbud (2007) assinala que a introdução do *kindergarten* nos EUA se deu via imigrantes alemães, que para lá tinham se dirigido na segunda metade do século XIX. Desejando preservar a “cultura e a língua” nativas, passaram a difundir a pedagogia froebeliana na instalação de jardins de infância destinados especialmente aos seus filhos. Dados sinalizam para o fato de que dos dez *kindergartens* abertos nos Estados Unidos antes de 1870, pelo menos nove eram alemães (p. 24). Cf. Abbud, 2007; Arce, 2002.

⁶³ Sobre o *kindergarten* aberto pelo médico Menezes Vieira, na cidade do Rio de Janeiro, Bastos oferece uma série de dados que dizem respeito à organização do jardim, metodologias empregadas, móveis e utensílios utilizados nas aulas, dentre outros aspectos. Além disso, a autora busca demonstrar como, no discurso de Vieira, é possível encontrar um projeto de modernização para a educação brasileira, no final do século XIX. Cf. Bastos, 2001.

⁶⁴ Monarcha (2001), ao analisar a *Revista do Jardim da Infância*, faz um resgate dos meandros que levaram à criação do primeiro jardim de infância público, aberto em São Paulo, em 1896. O autor analisa leis, artigos e relatórios produzidos no âmbito das discussões acerca da abertura do jardim público paulista, sinalizando para o longo debate que foi travado para que o intento pudesse ser concretizado.

Além dessas primeiras experiências de criação de *kindergartens* no Brasil, Kuhlmann Jr. (2001b) lembra que um debate cada vez mais articulado sobre o tema foi se estabelecendo nas últimas décadas do século XIX. Na Bahia, em 1875, a Assembléia Provincial discutiu um projeto para a criação desses centros de educação infantil. Quatro anos depois, em 1879, com o decreto 7.247, que estabelecia a Reforma Leôncio de Carvalho, foram previstos *kindergartens* para os distritos da Corte. Quando em 1882 Rui Barbosa escreveu seus pareceres sobre a reforma do ensino, dedicou um capítulo ao tema, considerando-o como o primeiro estágio do ensino primário, responsável pelo desenvolvimento harmônico da criança. No ano seguinte, novamente o tema ganhou destaque, sendo apresentado na Exposição Pedagógica e recebendo pareceres, os quais discutiam o sistema disciplinar e os meios de emulação. Além disso, foram expostos materiais, mobílias e trabalhos realizados pelas crianças, com o intuito de divulgar a pedagogia dos jardins de infância.

Portanto, quando o *kindergarten* piracicabano foi inaugurado em 1886, todo um debate em torno dos jardins de infância já estava sendo estabelecido por políticos, educadores e outros membros da sociedade, além do que algumas experiências com essa “nova educação” já vinham sendo implementadas em alguns colégios. Para a cidade de Piracicaba, entretanto, essa prática era algo inovador, o que pode, de algum modo, explicar a necessidade de divulgação e esclarecimento dos pressupostos que embasavam tal modalidade de ensino, a que, provavelmente, responderam os artigos de E. E. Brelsford ou os anúncios da *Gazeta*.

O *kindergarten* aberto no Colégio Piracicabano, segundo uma série de três artigos⁶⁵ escritos pela professora Brelsford, estava organizado de acordo com as “principais idéias de educação de Froebel” (E.C., 07/02/1891, p. 1). Sua escrita inicial sinaliza para uma busca de filiação do *kindergarten* aos preceitos metodológicos froebelianos. Assim, apresenta o ano de fundação do primeiro jardim aberto pelo pedagogo alemão; esclarece a origem do nome dado por Froebel ao seu sistema de educação infantil, explicitando a analogia do jardineiro e das flores; aborda a necessidade de se utilizar brinquedos especialmente desenvolvidos para essa prática; além de explicar que a idade recomendada para que a criança entrasse no jardim de infância era de 3 anos (E.C., 07/02/1891, p. 1).

Todavia, a linha argumentativa utilizada pela educadora, não se limita a explanar apenas os pressupostos defendidos pela pedagogia froebeliana. Desejando manter a objetividade,

⁶⁵ Os artigos escritos pela professora encarregada pelo *Kindergarten* no período foram veiculados pelo *Expositor Christão* em 07/02/1891, p.1; 21/02/1891, p. 2 e 18/04/1891, p. 3.

declara em suas palavras iniciais, que tentaria “fazer não um brilhante agrupamento de palavras, mas de modo singelo” procuraria dar uma “idéia ao alcance de todos, falando da origem e intenção” do jardim da infância (E.C., 07/02/1891, p. 1). De fato, é provável que, dentre suas intenções, se encontrassem não somente o desejo de explicar a metodologia empregada nos *kindergartens*, mas igualmente alcançar o maior número possível de adeptos para o colégio.

Uma das primeiras ênfases dadas por Brelsford em seus escritos é o imperativo de uma educação que tivesse início já nos primeiros anos de vida da criança. Essa exigência deveria ser diligentemente seguida, pois “assim como cuidam imediatamente da nossa vida física, assim também deve cuidar do nosso pensamento em seu começo” (Idem). Para a professora, tais pressupostos se explicam uma vez que,

o poder de observação na criança, é admiravelmente penetrante; mas na medida que ela avança em idade, o seu interesse por tudo que a rodeia diminui gradualmente, já não se impressiona com a majestade da natureza. E se ela tem cessado de sentir comoção e interesse, é que alguma coisa impede o fluxo natural do sentimento. (E.C., 21/02/1891, p. 2)

Aos pais cabia o compromisso de assegurar que seus filhos, desde cedo, fossem sujeitos a um ensino modelar, que lhes preparasse para os compromissos sociais futuros, pois exceder a idade de 3 anos, para a inserção da criança no *kindergarten*, era o mesmo que “sujeitá-la a perda irreparável” (Idem). Além disso, era preciso preparar as crianças desde cedo para seus compromissos com a pátria e saber quais as necessidades dos pequenos, “para que neles se forme um bom caráter, e faça-se um trabalho perfeito afim de que venham a ser cidadãos no sentido completo da palavra” (Idem).

As palavras da educadora têm um fim bastante claro de convencer os leitores da folha de que a educação infantil proposta, segundo a pedagogia froebeliana, não era apenas um diferencial em termos de educação infantil, mas respondia especialmente a uma necessidade de “preparação da criança para a sociedade” (Idem, 18/04/1891, p. 3).

Para a efetivação do intento patriótico de preparação da criança para a sociedade, não bastavam os cuidados oferecidos pelo ambiente familiar. Afinal,

quando da idade de 3 ou 4 anos, a criança sabe fazer uso de alguma sorte dos seus músculos e do seu senso intelectual, então o Jardim de Crianças pode fazer para ela o que a família não pode, isto é, desenvolver o lado social de sua natureza, e isto em harmonia com os interesses de outras. Segue-se logo como consequência natural que será grande vantagem para as crianças estarem em relações sociais com outros. Isto o kindergarten lhes dará porque é um Jardim de Crianças. (E.C., 18/04/1891, p. 3)

Fundamentando-se em objetivos pedagógicos, a educadora vai construindo uma argumentação favorável ao ensino da criança no jardim de infância em detrimento da educação familiar. Curioso observar que, contrariamente às propostas de Froebel, que não objetivava uma educação que estivesse especificamente voltada ao desenvolvimento social, Brelsford centra seus esforços nessa questão, como se as relações sociais infantis somente pudessem ser estabelecidas no jardim. Essa premissa fica evidenciada ainda em outro trecho de seu artigo.

Em sua casa a criança mesma é o centro de seus próprios desejos, mas uma vez no Jardim de Crianças se faz notar alguma coisa fora de si, sentir um interesse pela humanidade aí representada, e vem a reconhecer a habilidade que tem de fazer bem aos outros. (E.C., 18/04/1891, p. 3)

Envolta pelas concepções educacionais oferecidas pelo jardim de infância, a criança, ainda pequena, poderia aprender a viver em sociedade e, além disso, desenvolver a habilidade de fazer o bem. Essa virtude seria apreendida somente quando a criança fosse exposta a um ambiente exterior ao de sua existência familiar. Desse modo, a essa “nova educação” (E.C., 21/02/1891, p. 2), cabia a responsabilidade de difundir preceitos indispensáveis à formação de um futuro cidadão, dotado de altruísmo, abnegação e espírito de caridade. Era preciso descobrir quais as necessidades dos pequenos “para que neles se forma[ssem] um bom caráter e se [fizesse] um trabalho perfeito afim de que [viessem] a ser cidadãos no sentido completo da palavra” (Idem). Como ressalta Kuhlmann Jr. (2001b), “o jardim de infância cumpria um papel de moralização da cultura infantil, de educar para o controle da vida social” (p. 472).

Grandes eram os riscos de não proceder conforme as prescrições de educação infantil que alicerçam a defesa do jardim de infância. Brelsford destaca que, omitir-se da responsabilidade de preparar a criança desde cedo para seus compromissos futuros, poderia levá-la à “ vaidade” e

à “inveja” do “bom sucesso de outro, quando seria muito mais nobre regozijar-se a este respeito” (E.C., 18/04/1891, p. 3). Suas advertências ganham, então, o espaço social, sinalizando para a desventura de muitos governos, resultante da pouca observação dada aos seus dirigentes, enquanto crianças. “Considerando a história das nações, veremos os males produzidos pelos maus governos; os homens governam como brincaram, para satisfazer a própria ambição, sem consideração para com os direitos dos outros” (E.C., 07/02/1891, p. 2).

Aos pais que não desejavam submeter seus filhos a tão desventuroso futuro, cabia a responsabilidade de possibilitar a eles, desde a tenra idade, o contato com “os fundamentos de uma educação sistemática e científica no mais importante período da infância” (Idem). O contato com esses fundamentos se daria via *kindergarten*, uma vez que a intenção desse espaço educacional era “educar a criança em todos os sentidos: o seu coração, a sua cabeça e as suas mãos com referência a vida atual da criança, como se fosse uma totalidade” (E.C., 21/02/1891, p. 2).

Ainda sobre os trabalhos manuais, Brelford considerava que:

As crianças em seus primeiros anos têm tendência para as coisas próprias da raça humana. Suas mãos cavam a areia, formando jardins, ou amoldam formas de barro. Fazem tudo isso pelo desejo de produzir alguma coisa que satisfaça as necessidades humanas. (E.C., 07/02/1891, p. 1).

“Cavar”, “formar”, “modelar”, “produzir”. A idéia remonta aos preceitos froebelianos, que visavam ao desenvolvimento intelectual e laboral das crianças, característicos do momento histórico em que Froebel formulou suas teorias educacionais (ARCE, 2002). Mas, além disso, seus argumentos sinalizam para as transformações que a pedagogia froebeliana sofreu ao passar pelo processo de adaptação às exigências culturais estadunidenses, que ao tentarem aplicar o modelo alemão nas escolas públicas dos EUA, esbarraram na necessidade de possibilitar um ensino que preparasse as crianças para estudos mais avançados, ministrados aos estudantes nos estágios posteriores da instrução (ABBUD, 2007).

Não é de se admirar que as explicações de Brelford, sobre o método empregado no jardim de infância do Colégio Piracicabano, façam sucessivas referências à necessidade do desenvolvimento, não apenas mental, mas também físico das crianças. Afinal, ressalta a

educadora, “o homem é constituído de 3 partes que se reduzem a uma. Essas 3 partes são: corpo, pensamento e alma ou espírito” (E.C., 21/02/1891, p. 2). Para que o sucesso dessa aprendizagem pudesse ser alcançado, fazia-se mister que as três partes fossem “desenvolvidas ao mesmo tempo”, pois do contrário “o resultado não seria bom”. E, conclui assinalando que “uma pessoa pode ser inteligente, mas sem ter outra qualidade; pode ter grande desenvolvimento físico, mas não possuir simpatia; pode estar cheia de nobres impulsos, mas ter a necessidade de uma pessoa que a governe e dirija” (E.C., 21/02/1891, p. 2).

Essa educação trina, que tinha por objetivo desenvolver o corpo, a mente e o espírito, deveria seguir passos bem marcados da metodologia à qual estava filiada. Desse modo, as brincadeiras dirigidas, aplicadas e supervisionadas pelas professoras do jardim de infância tinham o intuito de superar “o método antigo”, o qual considerava “apenas o cérebro, ou a porção chamada memória” e ensinava “a lembrar o que os outros pensaram, a imitá-las por conseguinte”. Mas, em contrapartida, o “novo” era “incansavelmente livre e inventivo”. Ao método “antigo” bastavam o fazer “lembrar e o imitar”, porém, o “novo” dava “liberdade, mas sem relaxamento” (E.C., 21/02/1891, p. 2).

No jogo de palavras que compõem essa luta de representações, o par “antigo” e “novo” vai dando forma àquilo que deveria ser visto como “inferior” e “superior”, no rol dos métodos aplicados à educação infantil. Era preciso demonstrar, por meio das palavras utilizadas, que a “nova educação” empregada pelo Piracicabano para o ensino de crianças estava em consonância com o que havia de mais “avançado” em termos de pedagogia naquele período.

Uma nota veiculada pela *Gazeta de Piracicaba* sinaliza para essa questão. Nela o redator declara que “com a inauguração do *Kindergarten* o Colégio Piracicabano adquire, um melhoramento de alto alcance, do qual vai auferir grandes proveitos à infância piracicabana” (G.P., 08/05/1886, p. 2). Na fecundidade da referência é possível observar em que medida essa educação “moderna” oferecida pelo colégio necessitava implementar e divulgar, continuamente, novas práticas de ensino capazes de manter seu *status* de escola “inovadora” e distinta das outras instituições concorrentes.

Talvez isso explique a advertência da professora Brelsford de que “existem muitos Jardins da Infância que não merecem o nome porque não possuem os princípios que educam” (E.C., 21/02/1891, p. 2). Nesse sentido, recomenda a atenção dos pais para o fato de que,

Se um Jardim das Crianças falha no seu fim, é porque não está constituído sobre os verdadeiros princípios, ou que é dirigido de modo superficial. Muitos assumem deveres e responsabilidades, sem estarem devidamente preparados. Toda verdade é falsamente imitada. (E.C., 21/02/1891, p. 2)

Assim, enquanto apresenta os princípios sobre os quais estava fundamentado o jardim de infância do Colégio Piracicabano, chamando a atenção para sua organização e estrutura, a professora opera com a desqualificação de outras instituições que, segundo suas reflexões, não asseguravam a qualidade do ensino, embora não as cite nominalmente.

Os apontamentos divulgados pela *Gazeta* permitem observar outra questão, não menos importante, que não aparece de maneira explícita nos artigos de Brelsford: o amoldamento das crianças para estudos posteriores.

O kindergarten, ou Jardim da Infância, tem por fim admitir alunos de 3 a 7 anos, para prepará-los a estudos próprios de outra idade, familiarizando-se desde os mais tenros anos com o colégio, com os livros e com o próprio recreio, dentro dos limites e da ordem, de modo que o menor, ao atingir uma idade de melhor desenvolvimento intelectual, tenha já as mais sãs noções do que vai aprender e conhecimentos práticos de uma boa conduta, pelos exemplos frisantes e ótimos conselhos que lhe são ministrados a lhanza e agrados necessários à infância". (G.P., 08/05/1886, p. 2)

Preparar a criança para estudos vindouros, fazê-la familiarizar-se com o colégio e dotá-la de conhecimentos morais e éticos eram, de acordo com o redator da *Gazeta*, alguns dos benefícios que resultariam da decisão de encaminhar a criança, desde cedo, ao jardim da infância. Essa representação de educação da infância com vistas ao porvir alicerçava-se nos anseios de assegurar a formação de um caráter exemplar. Nesse intento modelador, o aprendizado das crianças deixadas aos cuidados do colégio se daria pelo exemplo e pela constante observação de seus educadores, pois “sendo mais sensível nesta idade, as boas influências são mais benéficas e as más, mais danosas” (E.C., 07/02/1891, p. 1).

Curiosamente uma das advertências que a professora Brelsford fazia questão de enfatizar era a de que o jardim da infância não fosse confundido com uma prática escolar. “É violar o primeiro princípio do sistema, dar a entender aos meninos que, indo eles ao *Kindergarten*, vão a

escola. Essa idéia se for possível, eles não devem tê-la”, escreve ela em fevereiro de 1891. E arremata o assunto estabelecendo uma distinção entre o jardim da infância e a escola.

Um Jardim da Infância solidamente constituído sobre os princípios educadores de Froebel não é, no uso comum do termo, uma escola, mas a conexão entre esta e a casa; deve ser igual ao lar, tendo nele uma mãe inspirando as crianças com amor e confiança. (E.C., 21/02/1891, p. 2)

Em junho de 1886, Martha Watts fez circular na *Gazeta de Piracicaba* um comunicado aos pais de família e a todos que se interessassem pela instrução, de “que no dia 17 do corrente desde as 10hs. da manhã até a 1h. da tarde” o *kindergarten* estaria aberto para quem quisesse “dignar-se assistir seus exercícios” (G.P., 18/06/1887, p. 2). Operando novamente pela via da exposição do colégio, a educadora busca assegurar a confiabilidade das pessoas na instituição sob sua direção.

No dia seguinte à exibição dos exercícios, a *Gazeta* divulgou, em sua seção de noticiários, um resumo do que o representante da folha, enviado ao colégio, havia assistido. Nas palavras do redator, um bom exemplo para que se possa ter noção de como era aplicada a metodologia, no interior do jardim da infância.

Assistimos ontem os exercícios e ensino no Kindergarten que funciona em um dos vastos compartimentos daquele estabelecimento de instrução.

(...) o Kindergarten é um excelente meio de fazer compreender as crianças as mais difíceis noções de coisas.

Ficamos realmente encantados de ver com que facilidade crianças de 3 e 4 anos respondiam sobre história natural, demonstrações práticas da formação das cores, combinação das mesmas, distinção das formas de qualquer objeto, exercícios geométricos sobre lousa, trabalhos de agulha e papel.

Deram começo a estes trabalhos interessantes exercícios ginásticos, onde as crianças com auxílio de Dumb-bells, que em português traduz-se em, campainhas mudas, e que consiste em um pedaço de madeira de forma cilíndrica, com uma esfera e cada extremidade, acompanhados ao piano, imitam com exatidão os movimentos da professora, tendo em cada mão um Dumb-bells para executarem com firmeza esses exercícios tão necessários a formação do corpo. (G.P., 18/06/1887, p. 2)

De história natural a exercícios ginásticos, crianças de 3 e 4 anos são submetidas à pedagogia do *kindergarten*, realizando atividades modelares para a mente e para o corpo. Práticas inspiradas em Froebel, que acreditava não ser salutar a educação ministrada no lar ou nas escolas, pois essas poderiam fomentar nas crianças a preguiça e a indolência, além de que não eram suficientemente capazes de desenvolver as energias humanas, levando ao atrofiamento e à perda completa desses vigores (Kuhlmann Jr., 2001b).

Mas para o redator do jornal, eram práticas inovadoras de uma pedagogia capaz de incutir nos pequenos aprendizes noções indispensáveis à sua formação nos primeiros anos escolares. Sua admiração pelos trabalhos realizados no *Kindergarten* Piracicabano mais uma vez ganha o *status* de propaganda do colégio, agindo como difusor das metodologias de trabalho empregadas na instituição. Revelando o interior do colégio aos leitores, insere-os na sistemática que visava impor novos valores educacionais e demonstrar a superioridade do ensino ministrado pelos missionários e educadores metodistas.

3.3 Prazeres do verão: os exames públicos e as festas escolares

Dos exames que se efetuaram neste colégio guardamos as mais gratas impressões, reconhecendo na ilustrada diretora, Miss M. H. Watts, os requisitos de uma educadora acurada e laboriosa, que, compreendendo, como deve ser compreendido, o alto intento da espinhosa, porém nobre missão, de derramar na sociedade uma vasta instrução e uma educação adequada a época em que vivemos, procura dignamente trabalhar, empenhando esforços para levá-la avante. (G.P., 17/12/1882)

As palavras elogiosas, que ocuparam cerca de duas páginas da *Gazeta de Piracicaba* em 1882, referem-se aos exames públicos realizados no Colégio Piracicabano. Esta prática acompanhou os trabalhos desenvolvidos no colégio e tornou-se uma espécie de propaganda, sendo, inclusive, este um dos motivos que justificou a manutenção dos mesmos, durante um largo período. Segundo a educadora declara, anos mais tarde, os exames traziam a ela uma boa dose de trabalho extra, “mas servem para espalhar a fama da escola no exterior, e somos melhor propaganda do que os jornais o seriam por qualquer preço, por isso os mantive, embora tenha dito, repetidamente, que não os queria mais”. (MESQUITA, 2001, p. 85).

Mas, além de se constituírem em um dos “prazeres do verão”⁶⁶, ocasião na qual a sociedade da cidade se reunia para apreciar não apenas o recital de poesias, ou as notas melodiosas de piano, mas também exames de física, geometria, história pátria, aritmética, gramática inglesa, francês, dentre outros, no que mais consistia esta prática de avaliação? Por que atraía tanto a atenção das pessoas que tomavam assento nas salas dos “testes”, fazendo-as aguardar a realização destes ao fim de cada período escolar?

Geralmente aplicados ao longo de dois dias, os exames públicos consistiam no emprego de “testes” (orais e escritos) das mais variadas matérias, sendo realizados diante de uma platéia composta por pais, autoridades locais “e de todas as pessoas que se interessam pela instrução”, conforme tornavam claros os convites publicados na *Gazeta* (G.P., 14/12/1882).

As alunas eram argüidas por seus respectivos professores, respondendo perguntas ou resolvendo problemas no quadro. De vez em quando, alguém da platéia intervinha, formulando

⁶⁶ Modo como Martha se referia aos exames públicos. Cf. Mesquita, 2001, p. 85.

questões. Em 1883, “o Dr. Abílio Viana, médico que se achava presente, dirigiu ás examinandas algumas perguntas, as quais, posto que um tanto minuciosas para quem estuda simples noções, foram ainda assim, respondidas a contento” (G.P., 28/12/1883, p. 1), menciona o editor da *Gazeta* ao descrever os exames de Anatomia. Ao examinar as classes de História universal, em dezembro de 1885, o Dr. M. de Barros, também argüiu as alunas em História antiga (G.P., 24/12/1885, p. 1).

As reações das alunas ao longo destes “testes” não estão presentes nas matérias dos jornais, tampouco aparecem nas cartas de Martha Watts, no entanto, uma censura feita pelo redator em um dos artigos que descrevem os exames pode ajudar a dimensionar o grau de tensão produzido por estes exames públicos.

Todas as examinandas satisfizeram muito tanto aos examinadores como as demais pessoas presentes, só notando-se um inconveniente que não podemos deixar de censurar, posto que de passagem, para que não se reproduza: as alunas falavam em voz muito baixa, entretanto, se perdendo o medo e o acanhamento tivessem respondido mais alto, mais teriam brilhado. (G.P., 24/12/1885, p. 1)

Responder as mais diversas questões, feitas tanto pelos professores quanto pela platéia, certamente não era tarefa fácil. Imaginar os olhares argutos de pais e professores observando cada passo, cada resposta dada, cada teste aritmético equacionado, certamente, impunha aos alunos um ritmo de estudos e preparo diferente daquele exigido pelos “testes” comuns, realizados apenas na presença dos(as) professores(as) e demais colegas. Os exames públicos tomam, assim, um caráter coercitivo, impondo ritmos, instituindo costumes e delimitando comportamentos. Tornava-se um fim a produzir os meios, em uma espécie de relógio funcionando em sentido anti-horário, se pensado enquanto constatação da qualidade do ensino ministrado no colégio. Um instrumento de controle revestido pela aura de um folguedo, contudo, uma encenação do real. Também uma prática que produz, modela e configura outras práticas.

Não queremos transformar os exames públicos num grande vilão e nem, tampouco, dar a eles a idéia de um castigo aplicado no interior do Colégio Piracicabano, mas pensá-lo como um mecanismo delimitador de práticas, que agia, de certo modo, sobre todos que estavam direta ou

indiretamente ligados a ele. Carvalho (1998) nos ajuda a pensar esses exames públicos como práticas escolares que regulavam, até mesmo, a pluralidade dos dispositivos de produção e normatização do colégio.

Cabe lembrar que a educadora Watts e o corpo docente do colégio também eram avaliados durante os exames. Abrir as portas do colégio significava, do mesmo modo, revelar o seu interior, desnudando um modelo pedagógico, um modo de trabalho que necessitava ser aprovado, ainda mais por se tratar de um estabelecimento particular, destinado aos filhos (e em especial às filhas) de uma elite econômica com grande influência política. Além disso, a diretora, parte do corpo docente e a instituição mantenedora do colégio eram adeptos de uma religião que diferia da religião oficial do país.

Repetidas vezes, a educadora fez menção aos obstáculos enfrentados devido ao estatuto confessional do colégio, conforme verificamos ao discutir a confessionalidade do Piracicabano. No início de 1883, ela declara que “o padre sentiu que deveria agir e começou a pregar e escrever contra nós. O fato desta ser a melhor escola da província era demais para ele, pois na querida cidade de Itu as Irmãs de Caridade dominam” (MESQUITA, 2001, p. 53). Posteriormente relatou a educadora que uma mãe havia ordenado à filha para não prestar atenção às lições da Bíblia e, em 1889, o tema continuava presente nos relatos de Martha Watts, embora apresentado de modo um pouco mais otimista, conforme se pode perceber em suas declarações: “O fato de o internato estar enchendo mostra que o preconceito está sendo derrubado” (Idem, p. 88).

O relato demonstra o peso exercido pela questão da religião professada pelo colégio no cotidiano das disputas que marcaram a sua implantação. Desse modo, fica claro o quanto era importante, para a manutenção do próprio Piracicabano, que os resultados dos exames fossem contundentes, na medida em que eles colaboravam para evidenciar que o ensino ali ministrado era realmente eficaz.

Algo que não podemos desconsiderar é que se tratava de exames públicos de um colégio particular, confessional e, ainda, dedicado à educação de mulheres. Logo na primeira carta endereçada à Sociedade de Mulheres nos Estados Unidos, em 1881, Martha Watts, ao solicitar ofertas missionárias para o trabalho no Brasil, afirma ser especialmente às mulheres “ensinado o cuidado e a educação para com as crianças, a preocupação com seu desamparo, sua necessidade de paciência (...) (Idem, p. 22)” demonstrando o papel que ela atribuía às mulheres. Entretanto, é nas páginas da *Gazeta de Piracicaba* que o embate em relação à educação da mulher se

delineia, assumindo traços fortemente demarcados. Os argumentos postos em circulação procuravam convencer a sociedade do período de que educar a mulher era algo imprescindível, constituindo-se um sério entrave para uma nação que se desejava moderna, mantê-las afastadas da instrução.

Nessa tarefa de convencimento e inculcação da necessidade de se educar a mulher, os artigos escritos por Rennotte, uma das professoras do colégio e grande companheira de Martha, tiveram papel preponderante. Nos anos iniciais do colégio, pelo menos três dos seus artigos, que ganharam a primeira página da *Gazeta*, tratam de modo direto da educação da mulher⁶⁷. Em *A mulher é uma força ativa na sociedade*, publicado em fevereiro de 1883, a professora argumentou em favor da educação feminina, a qual assumia caráter mais urgente quando se considerava o seu papel na educação dos filhos. No artigo publicado em outubro de 1883, intitulado *Mulher e Liberdade*, Rennotte defendeu que as mulheres possuíam tanta responsabilidade quanto o homem perante a sociedade, e por isso deveriam desfrutar também do direito aos estudos. Cinco meses mais tarde, em março de 1884, novamente voltou a defender um ensino que desse às moças não somente uma instrução básica, declarando que era preciso permitir a elas uma instrução adequada aos novos tempos.

Podemos perceber que a tarefa de convencer a sociedade da necessidade de instruir a mulher se apresentava para a professora Rennotte como algo necessário e inadiável, o que nos faz atribuir aos exames públicos um outro papel: o de colaborador para o convencimento dos pais e da sociedade da importância da educação feminina, permitindo romper possíveis barreiras advindas do preconceito ou, simplesmente, da manutenção de um costume da época. Deste modo, ao contemplar os exames e visualizar os resultados da educação ministrada àquelas cujos pais já vinham permitindo que se instruissem, podemos acreditar que os exames funcionavam também como um mecanismo eficaz na busca de novos adeptos à causa da educação da mulher.

Portanto, ao declarar que os exames, desde a sua preparação até o momento da sua realização pública exigiam um dispendioso trabalho, o discurso de Martha Watts permite inferir que, apesar de extenuante, esse trabalho tinha um importante papel na consolidação do projeto educacional que dirigia, sob pena de tê-lo abandonado. Para além, podemos crer que os resultados individuais de cada aluno avaliado também eram satisfatórios, pois afinal eram estes

⁶⁷ O tema da educação feminina será tratado com mais vagar na última parte deste trabalho. A referência pontual aos artigos escritos pela professora Rennotte, tem apenas o intuito de sinalizar para o fato de que o colégio necessitava se fazer notar pelo ensino que ministrava às moças, especialmente pelo fato de que esse tipo de aprendizado não era muito usual na cidade à época.

que se expunham aos olhares atentos dos espectadores. Temos aqui uma duplicidade de interesses em jogo. De um lado, a diretora da escola, desejosa de apresentar os resultados das aulas ministradas em seu colégio, e do outro os alunos, que sabiam que se exporiam aos olhares inquiridores dos pais e demais membros da platéia, esforçando-se para proporcionar bons resultados aos espectadores. Assim, os exames públicos podem ser entendidos como um dos instrumentos presentes nas práticas escolares de que lançou mão Martha Watts no processo de implantação e consolidação do Colégio Piracicabano.

Os exames públicos contribuía da mesma forma para difundir as metodologias de trabalho e os procedimentos pedagógicos da instituição. Ao exibir aos pais e demais interessados o corpo discente da escola em seus momentos de avaliação, a educadora metodista tornava públicos os diversos elementos que compunham a proposta pedagógica do colégio, dentre eles os saberes ensinados e os conhecimentos adquiridos pelos educandos, a qualidade da aparelhagem e do espaço físico do prédio do colégio, dentre outros.

Mas os exames públicos não eram a única prática por meio da qual o Colégio Piracicabano se dava a ver. Além desses, ocorriam, no mesmo período, as festas escolares, momento cercado pela apresentação de cânticos, recitação de poesias e apresentação de pequenas encenações teatrais, “entretenimentos do colégio” que, tanto quanto os exames públicos, eram “esperados como um dos prazeres do verão” (MESQUITA, 2001, p. 85).

3.3.1 Festas escolares ou espetáculos: o colégio como vitrine?

Logo após os exames escritos, era comum realizar-se a “festa escolar”, ocasião em que as alunas faziam apresentações de canto, poesias e encenações teatrais. Quase sempre ocorriam à noite e acabavam por atrair um número maior de espectadores se comparados aos exames. “Às 7 horas uma multidão ainda mais composta do que a dos dias precedentes, apinhava-se na sala em que se efetuaram os exames. Salas adjacentes, janelas, tudo estava cheio de benévolos espectadores”, menciona Ompraret (G.P., 17/12/1882, p. 2).

Curioso observar que um colégio especialmente voltado à educação de mulheres, em fins do século XIX, pudesse atrair a atenção das pessoas quando, ao término de cada período de

aulas, abria-se aos olhares atentos dos espectadores que ocupavam as cadeiras da platéia para ver a realização de suas festas escolares. “Uma escolhida sociedade composta de elegantíssimas senhoras e de cavalheiros distintos” concorria ao local. E figuras importantes também compareciam como “Dr. Prudente de Moraes Barros, Dr. M. de Moraes Barros, Dr. Joaquim de Toledo Piza, Dr. Philippe, Dr. N. de Vasconcellos, Sr. Serafim Febeliano da Costa, os professores Ompraret e França Junior (...) e outros” (G.P., 17/12/1882, p. 1)⁶⁸. Em 1894 a declaração da grande importância das festas escolares para a sociedade local fica ainda mais explícita nas palavras do redator do jornal

o salão estava completamente, literalmente cheio, abarrotado mesmo. A concorrência era enorme, inesperada apesar de ser um dia útil da semana. Famílias sucediam-se a famílias, cavalheiros a cavalheiros, atropetando o aposento, numa curiosidade sôfrega de presenciar as festas, numa ambição fervente de conquistar cadeiras. Conquistar é o termo porque, de efeito, o espaço era uma gota para o oceano de povo que se engrossava, avolumando-se em ondas. (G.P., 09/12/1894, p. 1).

Por certo, as primeiras festas escolares representavam uma novidade⁶⁹, que aos poucos, com o passar dos anos, foi ganhando *status* de evento social. No primeiro exame, realizado em “março ou abril”⁷⁰ de 1882, o colégio contava somente com vinte alunos e Martha Watts declara

⁶⁸ Nas quase duas décadas de jornais pesquisados, as expressões “famílias sucediam famílias”, “grande concorrência de pessoas”, “a concorrência nas duas noites foi extraordinária” e outras, foram constantes nos artigos que descreveram as festas escolares realizadas no Colégio Piracicabano. Ver alguns exemplos em G.P., 24/12/1885, p.1 e 2; G.P., 24/12/1886, p.1; G.P., 19/06/1887, p.2; E.C., 21/12/1895, p.3.

⁶⁹ Importa assinalar que, antes da publicação dos anúncios dos exames públicos e das festas escolares no Colégio Piracicabano, a *Gazeta* não veiculou relatos dessa prática nos outros colégios existentes na cidade, embora essa prática fosse comum em outros colégios na província de São Paulo (Cf. Hilsdorf (Barbanti), 1977; 1986). Somente em dezembro de 1883, o Liceu Francez realizou, pela primeira vez, um exame público, o qual foi modestamente citado pela *Gazeta de Piracicaba*, que fez menção apenas à aplicação de testes de Português, Aritmética e Geografia, ocupando não mais que seis parágrafos na coluna de anúncios, diferentemente dos exames realizados no Piracicabano no mesmo ano, os quais ocuparam as páginas 1 e 2 do jornal (G.P., 16/12/1883 e 28/12/1883). No entanto, a prática era comum entre os colégios americanos, conforme se pode depreender das declarações de Martha Watts, em janeiro de 1882, quando registra que, em 11 de dezembro, esteve em São Paulo assistindo “aos exames da escola-missionária presbiteriana. Eles tiveram seus exercícios escritos no dia anterior, apesar de atrasada, tive o prazer de ouvir algumas boas recitações em gramática e tradução inglesa” (MESQUITA, 2001, pp. 38 e 39). As aulas públicas da cidade efetuavam exames, mas esses não eram realizados em cerimônias festivas, como as que ocorriam no Piracicabano e contavam apenas com a participação dos alunos, dos respectivos professores responsáveis pela “cadeira” e de alguns examinadores, em geral pessoas da própria cidade. Cf. G.P., 07/12/1883 p. 2.

⁷⁰ Martha Watts menciona desta forma a possível data do primeiro exame público do colégio em sua carta. Cf. Mesquita, 2001, p. 46.

que havia despendido grandes esforços para organizá-los em pouco tempo e com recursos escassos. Além disto, as próprias “crianças nunca haviam visto coisa alguma a respeito (...), mas, após algumas palavras de explicação, eles deram início ao trabalho como se estivessem acostumados a ele como as crianças de nosso país. Fiquei deliciada em ver isto” (MESQUITA, 2001, p. 46).

Os preparativos eram cuidadosos, até mesmo o espaço físico em que deveriam ser realizados era ornado com símbolos que remetiam a princípios republicanos. “Bandeiras francesas festonadas no centro e uma grande bandeira brasileira disposta em forma de escudo no final da sala formavam nossa decoração” (Idem, p. 47), comenta a educadora. Ao descrever parte do programa em uma de suas cartas, no segundo semestre de 1882, menciona que “quando os exercícios acabaram, as crianças saíram marchando e cantando o ‘Hino da Independência’ do Brasil”.

Na segunda festa escolar, realizada em dezembro de 1882, novamente uma série de princípios republicanos foram evocados. O hino “A Marseilheise” foi cantado por Geraldina Borges e Elisa de Moraes Barros recitou a poesia *O Canto do Livre*. Mas “de todas as poesias, a intitulada – Navio Negreiro – foi a que mais prendeu a nossa atenção. Com sua voz tremula e os seus acentos comovedores a Sra. A. M. de Moraes Barros, pintou-nos em vivas cores os horrores da escravidão. Que sua voz seja ouvida!”, declara enfaticamente o professor Ompraret, redator do artigo publicado na *Gazeta* (G.P., 17/12/1882, p. 1).

Segundo nos lembra Chervel (1990) “a escola é um espaço que dispõe de finalidades culturais diversas, a ela reservadas” (p. 188). Nesse sentido, o uso de ícones que representavam a república, como bandeiras, hinos e poesias abolicionistas, durante as festas escolares pode ser entendido no caso do Colégio Piracicabano. Afinal, o colégio fora organizado por missionários e educadores estadunidenses, afeitos aos princípios republicanos vividos em seu país de origem e apoiados por figuras de destaque no cenário regional, os quais eram liberais e integrantes do Partido Republicano. Assim, não é estranho que tais símbolos compusessem as salas onde se realizavam as festas escolares da instituição, ainda que a forma de governo no Brasil à época fosse a monarquia e a mão-de-obra escrava permanecesse sendo utilizada na manutenção da economia da nação.

Ao que tudo indica, Watts possuía certa destreza no preparo das festas, sabia como transformá-las em pequenos espetáculos, fazendo uso dos meios que possuía para impressionar os espectadores. No primeiro semestre de 1882 ela relata:

Por último tivemos nossa “comédia” (“A Lição de Geografia”), preparada por Mlle. Rennotte. Eu representei uma estúpida professora ensinando geografia para duas crianças de uma forma bastante áspera, quando a mãe, que estava perto, perguntou se não poderia ser dada de forma mais interessante. Uma fada entrou e disse que aquilo poderia ser feito; e enquanto a professora fazia perguntas às crianças sobre os diferentes países, cada uma das quais trazendo na mão direita sua bandeira, e vestindo uma faixa da mesma cor com o nome do país sobre o peito. A Escócia vestia uma faixa de lã xadrez e trazia a bandeira da Inglaterra, pois não conhecíamos a bandeira da Escócia. A bandeira da Polônia estava a meio-pau, com um camponês de crepe no topo. Sua história era triste, e foi bem contada por um menino de sete anos de idade. Brasil, Estados Unidos, França, Suíça, Itália, Alemanha, Rússia, Portugal, Escócia, Escandinávia e Polônia foram representados, e fizeram um belo espetáculo com suas cores variadas. (MESQUITA, 2001, p. 49).

Essas pequenas encenações, pouco a pouco, podiam operar como forma de convencimento dos espectadores, quanto à qualidade e possível superioridade do ensino ministrado no colégio. Desconsiderar que tais intentos orientavam a organização dessas práticas seria ignorar parte dos interesses que estavam em jogo.

A própria educadora deixa claro que os exames eram necessários, conforme citamos anteriormente, pois “espalhavam a fama do colégio no exterior”, afirmando, ainda, “achamos necessário ter um novo exame público ao fechamento da sessão em dezembro, esperando assim despertar um forte interesse na mente das pessoas a respeito da educação de suas filhas” (MESQUITA, 2001, p. 50). De igual modo, o redator da matéria, após ter assistido aos exames nos dias 11 e 12 de dezembro de 1888, declara “limitamo-nos a dizer que o benefício do ensino administrado naquela instituição é real”, e todos os pais deveriam “se convencer desta verdade e filhos deveriam ser colocados no caminho para receber uma educação sólida, baseada em princípios sólidos, de acordo com o progresso dos tempos”. (G.P., 15/12/1882, p. 2).

A educadora e a equipe de professores esmeravam-se por apresentar uma festa escolar que tocasse fundo nos espectadores. Para isso, as mais variadas situações eram pensadas e um repertório rico compreendia o programa das festas. Recitações, cantos, músicas tocadas ao piano, exercícios ginásticos, enfim, uma pequena demonstração do ensino ministrado durante as

aulas. Em junho de 1887, as alunas Antonia Almeida e Elisa Borges apresentaram suas próprias composições e Linnie Coachman, “interessante criança de 6 anos de idade”, executou “*The heavens are telling* – de Randel” frisa o editor (G.P., 17/12, p. 2). Um ano depois, nas festas de encerramento do primeiro semestre, “meninos do Kindergarten” cantaram “diferentes hinos em inglês” (G.P., 24/06/1888, p. 2). Recitações e cantos entoados em vários idiomas eram comuns nas festas escolares do Colégio Piracicabano, já que o programa de línguas compreendia inglês, francês, alemão e latim, além do português (G.P., 24/07/1887, p. 4).

Afirmar como essas execuções agiam sobre a platéia não nos é possível, mediante os dados oferecidos pela *Gazeta*, mas o relato que se segue permite ao menos inferir o poder de persuasão de que os mesmos se revestiam. Em dezembro de 1894 o editor da *Gazeta* relata:

Não tardou que ao compasso do piano que executava saltitante marcha, surgisse em cena um batalhão de crianças, meninos e meninas, adoravelmente trajados em branco, desfilando em atitude marcial, com bonezinhos militares, pontiagudos, cônicos, alvinitentes também.

E operaram, com maravilhosa presteza, dezenas de evoluções, agrupando-se, dividindo-se, recuando, avançando, com um garbo infantil, com irresistível graça.

Em seguida, houve recitativos em português, declamações, coros, duetos ao piano, exercícios instrumentais de alunas, mil coisas, enfim, que seria longo desenvolver aqui.

Na impossibilidade de explicar tudo, por escassez de espaço e de folga, seja-nos lícito sublinhar ao menos a interessante idéia do instrumento composto de vozes humanas, que produziu nos espectadores agradabilíssima surpresa.

Imagine leitores um pano de boca de um teatro, em que esteja pintada uma escala musical, com sua clave e competentes pautas. Nas retas paralelas em que as notas se costumam empoleirar como as galinhas num galinheiro, correspondendo a cada uma delas (notas) havia um buraco circular por onde cada menino ou menina enfiava a cabeça, representando assim dó, re, mi, etc.

O fantástico instrumento executava, por exemplo, uma modinha qualquer.

Cada parte dela, cada nota de que se compunha, era cantada pela criança correspondente a pauta em que a nota devêra achar-se em um papel de música. Ocasionalmente assim uma impressão exótica, quer pela variedade dos timbres, quer pela divergência das fisionomias.

Como esta, houve outras lembranças quase igualmente engenhosas, como os exercícios dos meninos efetuando ao mesmo tempo exercícios ginásticos rápidos e variadíssimos.

Coros, poesias simultaneamente recitada por uma classe inteira, etc. (G.P., 09/12/1894, p. 1).

“Adorável”, “agradável”, “maravilhoso”, “fantástico”, estes são alguns dos adjetivos utilizados pelo redator da matéria para tentar descrever parte daquilo que tinha presenciado durante as festas escolares do colégio. Não é demais lembrar que havia uma certa proximidade entre os organizadores do jornal e o colégio, estabelecida pela matrícula de seus filhos na escola ou mesmo pelo apoio expressivo que ofereciam à instituição nas páginas da *Gazeta*. No entanto, tais expressões contribuem para a compreensão do encantamento que o programa executado era capaz de produzir nos espectadores e os resultados podem ser acompanhados, quando analisados em paralelo com o aumento do número de alunos. Em março de 1882, contava com 13 alunas. Quando realizou o segundo exame público, no mesmo ano, contava com 20, tendo recebido, logo após a execução do mesmo, “a promessa de cinco novos alunos quando reabirmos a escola”. Julho de 1883: eram 39 os alunos matriculados no colégio e, em novembro do mesmo ano, 53 (MESQUITA, 2001, pp. 45, 49, 57 e 60).

Souza (1998) observou que foi principalmente na escola primária republicana que ritos, espetáculos e celebrações foram instaurados com o intuito de expressar suas convicções políticas e celebrar a “liturgia política da República”. Fazendo uso de tais mecanismos, a escola passou a divulgar a ação republicana corporificando símbolos, valores e a pedagogia moral e cívica (p. 241). Desse modo,

A instituição dos exames públicos constituiu uma das “inovações” educacionais republicanas mais contraditórias e conflituosas no processo de construção da escola primária pública renovada. Desejavam os republicanos universalizar a educação popular, projeto de caráter democrático. No entanto, essa escola, essencial para a república, deveria ter prestígio e qualidade, haveria de ser austera e rigorosa. Os exames foram os dispositivos adotados para reafirmar esses atributos. (SOUZA, 1998, p. 242)

De acordo com os relatos, para os republicanos a escola tinha papel importante na difusão de seus ideais e para que seus intentos fossem concretizados fazia-se dela palco para as diversas encenações. Os exames públicos surgem como um importante divulgador dos ritos da República e, ao mesmo tempo, como prática instauradora de práticas, pois atuava, de uma só

vez, junto aos alunos e aos professores. Assim, enquanto avaliavam os resultados dos examinados e o trabalho realizado pelos professores, ainda divulgavam os signos da República, através de hinos cívicos e veneração á bandeira.

Embora desejando outros fins, os exames públicos e as festas escolares realizados no Piracicabano, uma década antes dessa prática ser instituída pela Reforma Republicana da Instrução Pública em São Paulo⁷¹, também almejavam expressar um modelo educacional supostamente inovador, voltado especialmente à educação feminina e realizado por professores especializados.

⁷¹ Foi com a reforma republicana da instrução na década de 1890 que se instituíram os exames como atividade sistemática e contínua no ensino primário. Em 1894 o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo dedicou um capítulo aos exames públicos, estabelecendo, por exemplo, como deveriam ser organizadas as bancas examinadoras, aplicados os testes e distribuídos os prêmios, entre outros aspectos (Decreto n. 248, de 26.7.1894). Para saber mais, cf. Souza, 1998, pp. 243-245.



Capítulo IV



CAPÍTULO IV

Educar, instruir e esclarecer a mulher: o Colégio Piracicabano e a educação feminina

Gramática das Mulheres

A mulher é um adjetivo que precisa concordar com o substantivo homem para estar gramaticalmente na sociedade. (G.P., 23/11/1883, p. 3)

Há três coisas, segundo um escritor inglês, que uma mulher deve parecer. Em primeiro lugar, deve se parecer com um caracol, por guardar bem a casa, mas não deve parecer com esse animal em levar tudo o que possui. Em segundo lugar, deve se parecer com eco que não fala senão quando lhe falam, mas ao contrário do eco, não deve ser a última a falar. Em terceiro lugar, deve ter a exatidão e a regularidade de um relógio de torre, mas não deve como o relógio, fazer-se ouvir por toda a cidade. (G.P., 14/10/1887, p. 2)

Imaginemos o mundo sem a mulher, e ele se afigurará um viver sem gozo, uma flor sem perfume, um sol sem luz, um coração sem amor... Pois bem imaginemos agora a mulher sem instrução, e ela se nos afigurará um viver de gozos indiferentes, uma flor de perfume pouco suave, um sol cuja luz se acha embaçada por espessa nuvem, um coração cujo amor, é pouco ideal! (G.P., 27/02/1898, p. 1)

4.1 Brados dissonantes: o discurso sobre a educação da mulher no crepúsculo do século XIX

As vozes que ecoavam versos e prosas sobre as mulheres jamais poderiam compor uma camerata no findar do século XIX. Destoantes e desarmônicas, teciam as mais variadas opiniões acerca do papel social da mulher. Podiam prescrever-lhe o ambiente familiar, circunscrevê-la às

prendas domésticas, coadjuvá-la ao seu marido, ou abrir diante dela o mundo do saber, do espaço urbano, do labor exercido por meio de uma profissão que lhe desse sustento e certa autonomia.

Considerando o discurso sobre a condição do ensino feminino, nas últimas décadas do século XIX, desejamos, neste capítulo examinar algumas das representações formuladas sobre a educação da mulher no período. Elegemos, em princípio, um debate ocorrido na Corte brasileira por entendermos que ele possibilita um contato com as representações sobre a educação da mulher correntes no centro cultural, político e financeiro brasileiro de maior destaque naquele tempo. Posteriormente, elencamos alguns dos discursos sobre o tema em questão, tecidos por homens e mulheres de outras localidades, para em seguida verificarmos o debate entre os articulistas da *Gazeta de Piracicaba*. Pretendemos, com isso, tentar compreender em que medida as práticas pedagógicas implementadas no Colégio Piracicabano, examinadas nos capítulos anteriores, tentavam corresponder às representações sobre a mulher, o seu papel na sociedade e as aspirações acerca de sua educação, tão debatidas naquele momento. Aspiramos, além disso, analisar de que modo as práticas do colégio podem ter (ou não) contribuído para a difusão dos ideais de educação da mulher no findar do Oitocentos.

Os fragmentos que compõem esse capítulo representam um pouco do amálgama que, permeando os debates, teciam em multiformes matizes julgamentos sobre o que era lícito e ilícito, recomendável ou reprovável para as mulheres que desejavam ser reconhecidamente honradas e prestigiadas por seus dotes morais, físicos e intelectuais em meio a uma sociedade, em grande parte, regida pelo ideário masculino⁷².

“Homens de letras” (professores, médicos, jornalistas, engenheiros, advogados, bacharéis ou magistrados), os intelectuais, geralmente formados nos cursos superiores do Brasil ou da Europa, exerciam além de seus ofícios diários, o papel de juízes da posição sociocultural das mulheres (BERNARDES, 1988). Ou podiam desempenhar a função de observadores, como no

⁷² Ao utilizarmos o conceito de ideário masculino, comungamos da opinião de pesquisadores como Bernardes (1988), Freitas (2000), Telles (2001) e outros, que classificam o pensamento masculino à época marcado por pressupostos patriarcalistas, que teciam representações sobre a posição social da mulher secundada aos desígnios estabelecidos pelos homens, sujeitando-as às regras que, em muitos casos, instituídas pelos varões, as faziam viver submetidas às decisões, imposições e propósitos estabelecidos por esses sujeitos. Nessa mesma direção apontam as análises de Arnaud-Duc (2001) sobre o exercício do Direito por homens e mulheres, ao longo do século XIX. “Por toda a parte, no mundo ocidental, a mulher está submetida ao marido” (p. 116), enfatiza a autora. Seu artigo contribui para uma compreensão do quanto a sociedade naquele momento vivia marcada pelo ideário masculino, o qual tecia diferentes representações acerca do papel social da mulher. O discurso jurídico se apoiava em uma prática cultural que impunha ao marido o compromisso de administrar e dirigir a mulher e os filhos, distribuindo os papéis sociais de acordo com a tradição. Cf. Arnaud-Duc, 2001.

caso dos viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil ao longo do século XIX e, absortos pelo que viram e ouviram, transcreveram cenas do cotidiano brasileiro, revelando os modos de viver de um povo e testemunhando sobre a condição da mulher em tempos coloniais e republicanos (LEITE, 1984).

Em 1881, o Imperial Liceu de Artes e Ofícios, na então capital Rio de Janeiro, inaugurou um curso de ofícios para o sexo feminino (BONATO, 2002). Para comemorar esse feito, uma comissão composta para celebrar o acontecimento endereçou cartas a quatro mulheres e 127 “homens de letras” convidando-os a “escrever sobre a educação feminina a fim de solenizar o início de aulas de desenho e música para meninas naquela instituição de ensino” (BERNARDES, 1988, p. 21). A variedade de opiniões expressa no documento que recebeu o título de *Poliantéia*, desproporcionalmente masculinas em comparação com as quatro participações femininas, foram analisadas por Bernardes (Idem) e nos ajudam a situar as representações acerca da educação da mulher no Brasil à época.

A polissemia de idéias sobre a educação da mulher entre os colaboradores variava desde uma preparação exclusivamente voltada para o lar a um ensino que fosse sólido o bastante para garantir a sua emancipação social. Majoritária, entre os autores, era a visão de que a educação feminina tinha como objetivo central conduzir à dignificação da família, da nação e do mundo. Mas havia também os que defendiam um ensino que apenas completasse a formação, e os que postulavam o simples aparelhamento moral e religioso como suficientes ao preparo educacional das mulheres (Idem).

Aos temerosos pelo despontar de uma instrução que elevasse o sexo feminino a uma condição de “intelectualidade”, “cientificismo” e “profissionalismo”, o espaço doméstico era o palácio especialmente erigido para ser governado pela delicadeza e presteza de jovens elegantes. Assim opina o poeta Luiz Guimarães Júnior:

O humilde escritor dessas linhas, não pretende, animando como lhe apraz, sem restrições a educação literária do sexo feminino, fazer derramar sobre a face da terra e – de eleitoras. Meu Deus, não.

Não, não é isso, acreditem os nossos jovens elegantes. O que eu desejo, o que eu peço, o que nos falta como faltaria o pão a um faminto, é a mãe de família educada, um pouco além de agulha, um pouco além do crochet, e um pouco além da – polka ao piano. (GUIMARÃES JUNIOR, 1881 apud BERNARDES, 1988, p. 25)

Um pouco além de agulha, *crochet* e piano; apenas uma mãe de família exemplar que soubesse governar bem a sua casa e os seus filhos. Mais do que isso poderia simbolizar uma ameaça, um perigo social. Bastava-lhe o lar, o marido, a maternidade, compromissos supremos que não deveriam jamais ser esquecidos pelo contato com uma educação literária.

Posição um pouco diversa era a de Arthur Azevedo. Para este a educação das mulheres deveria exceder as práticas artesanais do coser e bordar. Sua graça deveria se manifestar também por meio do falar sábio e versátil.

*Entristece-me ver uma senhora
Formosa, mas obtusa. Seja embora
Simplesmente simpática;
Saiba, porém, um pouco de gramática.
Quando entrar numa sala
A todos saiba dirigir a fala.
Analise toilettes,
Mas, como, além de agulhas e alfinetes,
Alguma coisa o mundo tem, palestre
(AZEVEDO, 1881 apud BERNARDES, 1988, p. 29)*

Para Azevedo, à mulher não bastavam os conhecimentos domésticos. Falar com diligência a todos em festas e saraus podia conferir-lhe uma graça adicional, quem sabe um “brilho maior à sua formosura”. Para o intelectual, a possibilidade de uma mulher ser educada em aulas como a do Liceu de Artes e Ofícios poderia ser útil para a apreciação de trabalhos de agulha e também para marcar a sua vida social, complementando a sua formação feminina.

O monarquista e abolicionista Joaquim Nabuco (FAUSTO, 1994) compõe seu discurso apontando para a possibilidade de a mulher se emancipar, ganhar uma certa autonomia e até concorrer com o homem na sociedade, vivendo em condições de igualdade. “A posição social da mulher na vida moderna tende a rivalizar com a do homem; a indústria não conhece sexos; inteligência, aptidão, honestidade, são grandes qualidades de operário que a mulher possui” em ampla medida, enfatizava Nabuco (NABUCO, 1881 apud BERNARDES, 1988, p. 33). Seguindo um viés emancipatório, focaliza a industrialização como um processo que colocava fim ao monopólio masculino do trabalho, visto que a “máquina, igualando as forças”, destruiu a

exclusividade servil do varão. “Educar a mulher para ser útil ao homem, para ajudá-lo e socorrê-lo (...); prepará-la para a luta pela vida na qual ela deve aparecer como concorrente e não como enjeitada” (Idem). Por fim, acrescenta Nabuco, “tudo isso é uma grande obra de moralização pública tanto como de generosidade individual” (Idem, p. 34).

Para o monarquista, a modernidade impunha um novo ritmo à vida social. Já não havia motivos para excluir as mulheres do espaço das indústrias, pois a sua insuficiente energia seria compensada pelos movimentos compassados da maquinaria industrial. Embora seu discurso conceda mais liberdade à mulher, submete-a ao compromisso de ser útil ao homem, socorrendo-o e auxiliando-o sempre que necessário. Na representação do papel da mulher tecida por Nabuco, a suposta liberdade profissional generosamente concedida ancora-se no pressuposto de que a mulher submeteria seus esforços à própria família.

Dentre os discursos reunidos na *Poliantéia*, o de Quintino Bocaiúva, então colaborador do jornal *O Globo*, insere-se no rol dos que defendiam que a mulher recebesse uma educação que a preparasse moral e religiosamente. Em uma sociedade marcada por uma cultura cristalizada principalmente pelos preceitos católicos, a moral religiosa impingia às mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. Encarnando a figura do mal (Eva pecadora) e do bem (Maria redentora), esses símbolos amplamente difundidos não permitiam a escolha, uma vez que se esperava que as meninas e as jovens sempre se espelhassem no exemplo de virgindade e sacrifício da mãe de Cristo, construindo suas vidas de acordo com os ideais da maternidade e da pureza, representados pela figura mariana (LOURO, 2001). Preocupando-se com a formação moral da mulher, Bocaiúva assinala que “cultivar o espírito do belo sexo é fortificá-lo para o bem, facilitando-se-lhe o cumprimento da sua missão moral” (BOCAIÚVA, 1881 apud BERNARDES, 1988, p. 30). A missão moral citada pelo jornalista se traduzia no exercício e sacrifício de honrar o marido e abdicar de sua própria vida em prol dos filhos, conduzindo as novas gerações ao caminho da verdade e da bondade.

Dos 127 colaboradores masculinos que enviaram seus textos à edição comemorativa de abertura das aulas ao sexo feminino no Liceu de Artes e Ofícios, em 1881, a metade deles (63 autores) propunha uma educação para a mulher que contribuísse para o seu compromisso de engrandecimento da nação e do mundo, por meio da dedicação honrada à elevação da família, o que, em contrapartida, conduziria ao engrandecimento do próprio homem (BERNARDES, 1988).

Construindo seu texto com argumentos de cunho patriótico, Dr. Fernando Mendes lembra aos leitores que “educar a mulher é educar a humanidade”. Afinal, é “desse ente elevado a quem chamamos mãe [que] depende inteiramente o nosso futuro. Se ela nos incute os verdadeiros princípios, só por infeliz exceção não seremos bons cidadãos, bons pais, bons crentes” (MENDES, 1881 apud BERNARDES, 1988, p. 31). Seguindo a mesma linha reflexiva, Dr. Moreira de Azevedo, autor de *O Rio de Janeiro, sua história, monumentos, homens notáveis, usos e curiosidades* (1877), defende principalmente o papel de esteio moral da família exercido pelas mulheres.

Se a mulher é o primeiro livro em que o menino estuda deve ela aprender para poder ensinar e preparar-se para ser mestra desde o berço da criança que a chamará de mãe, pois é sublime para o homem confessar que bebeu com o leite a instrução que possui, e poder repetir com Lamartine: “O que sei devo-o à minha mãe!” (AZEVEDO, 1881 apud BERNARDES, 1988, p. 31).

Dessa forma, apontando na direção de uma educação que permitisse às mulheres cumprir devotadamente a missão de conduzir o futuro da nação, por meio da dedicação à maternidade e ao casamento, as palavras de Moreira de Azevedo e Fernando Mendes, nos aproximam das representações sobre o sexo feminino, em circulação no Rio de Janeiro, nos últimos decênios do século XIX. Eixo vital da sociedade, não se poderia conceber um país viril e uma nação moderna sem que a mulher exercesse sabiamente a sua condição de salvaguarda do homem no desabrochar de sua infância. No extremo dessas representações, um país que necessitava caminhar com passos largos em direção ao progresso e à civilização impunha às mulheres o compromisso da redenção nacional. Em suma, um discurso que configurava o Brasil como um país ainda primário em termos de desenvolvimento, podia facilmente depositar sobre a mulher a responsabilidade por tal infortúnio, culpabilizando-a pela falha em atuar beneficentemente na constituição da virtuosidade do homem, visto que esse era o representante direto da estrutura nacional.

Curiosamente a opinião tecida pelas quatro mulheres convidadas a apresentar suas contribuições à *Poliantéia*, aproxima-se das apresentadas pelo grupo majoritário, exaltando uma educação feminina que elevasse a moral das mães, alçando, por conseguinte, a da própria

sociedade. Guilhermina de Azambuja Neves, autora do manual de etiqueta *Entretenimentos sobre os deveres da civilidade para o uso da puerícia brasileira de ambos os sexos* (RAINHO, 2002) demonstra a aceitação do papel social imposto às mulheres. “A base fundamental do engrandecimento de uma nação deve ser a instrução do homem. A nação que cuida de instruir a mulher terá caminhado muito para a instrução daquele, e portanto para o seu engrandecimento” (NEVES, 1881 apud BERNARDES, 1988, p. 34).

A educação do homem se daria pela influência da educação da mulher. O fim justificaria os meios, na visão da escritora de civilidades. A base é a educação do homem que, por sua vez, é a coluna de sustentação de uma nação. A mulher figura como um meio, um mecanismo dentro desse sistema engenhoso de transmutação dos corpos frágeis e das almas incautas em seres vigorosos e honrados. A aceitação desse modelo culturalmente constituído, esboçado nas posições defendidas pela escritora na *Poliantéia*, oferecem indícios das representações acerca da educação da mulher no final do século XIX, ajudando-nos a perceber em que medida essas máximas, de algum modo, estavam difundidas pela sociedade carioca, centro político, econômico e cultural brasileiro naquele período.

A disparidade dos discursos marca também a diversidade de pontos de vista que compõem essa multifacetada imagem de um *modus* educacional feminino esboçado na *Poliantéia*. Enquanto uns tecem suas argumentações respaldados por questões religiosas, outros chegam a pensar o ensino ministrado ao sexo feminino como uma possibilidade de aquisição de certa autonomia pelas mulheres. Excetuando-se o grupo de opositores ferrenhos, que chegaram a classificar as idéias de instrução feminina como “aberrações monstruosas a que tem dado lugar uma concepção anticientífica do progresso” (BERNARDES, 1988, p. 24), todos os demais concordam fundamentalmente com o papel da mulher de esposa, mãe e formadora moral da sociedade, circunscrevendo-a a uma forma de vida basicamente altruísta, na qual a abnegação e a aceitação de sacrifícios em prol da família e, por conseguinte, da nação, eram inevitáveis.

No período posterior à Proclamação da República, José Veríssimo em seu livro *Educação Nacional* (1890), assinala que era notória, na sociedade brasileira, a necessidade de preparar a mulher diligentemente em todas as funções por ela desempenhadas. Lembrando aos leitores as obrigações que cabiam à companheira do homem, declarava Veríssimo:

A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. (VERÍSSIMO, 1890, p. 122)

A linha de raciocínio majoritária, na *Poliantéia*, que defendia que as mulheres fossem educadas para suas obrigações familiares e sociais, se mantém nos escritos de Veríssimo, demonstrando a permanência do “processo de generização, de disciplinarização de corpos e homogeneização de condutas segundo o padrão heterossexual hegemônico”, como observou Muniz (2002) em seu artigo *Gênero e Educação: corpos e comportamentos modelados em formas civilizadas e forjas generizadas*.

A essa proposição acrescenta Louro (2001) que “as concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas” (p. 446). Divisões e diferenças atravessavam as relações, podendo compor hierarquias e proximidades ou redundando em ambigüidades. Muitos entendiam que não havia necessidade de possibilitar às mulheres informações e conhecimentos uma vez que seu destino primordial era o de ser esposa e mãe. Para que isso se concretizasse era necessário, acima de tudo, “uma moral sólida e bons princípios”. Sua função social se limitava ao papel de “mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro” (p. 446-447). Outros, porém, fazendo uso desses mesmos princípios maternos, teceram suas argumentações apontando para o imperativo de que, para o exercício de tão nobres funções, era mister dotar a mulher de conhecimentos úteis para a efetivação de sua missão. De toda maneira, o ideário masculino permanecia delimitando a maior parte das reflexões e engendrando a posição social da mulher e suas respectivas atribuições.

Esse debate aqui minimamente apresentado permite-nos mensurar a maneira como os “homens de letras”, possivelmente formadores de opinião em uma sociedade pouco instruída, representavam o papel da mulher e prescreviam a ela uma educação calcada no ideário que arregimentava as concepções masculinas de mundo. Porém, é preciso questionar de que modo estavam esboçados os discursos na cidade de Piracicaba no mesmo período, visto ser em meio a essa cultura patriarcal que o Colégio Piracicabano inaugurara suas aulas, dedicadas especialmente à formação das mulheres.

4.2 Ecos de um brado: a educação feminina na visão de homens de letras interioranos

Em diversos artigos que se referiam à educação da mulher, publicados na *Gazeta de Piracicaba* nas duas últimas décadas do século XIX, o que encontramos não difere em essência dos propalados no Rio de Janeiro. Reverberando como ecos altissonantes, as vozes dos “homens de letras” piracicabanos tendiam a se aproximar, de algum modo, da visão masculinizada apregoada na então capital do país⁷³.

Em julho de 1882, uma série de seis artigos intitulados *Importância, Objecto e fim da Educação da Época Presente*, escritos pelo Dr. Thomas Boada de Tomassini prescreviam um tipo específico de educação para a mulher, uma vez que, na opinião do autor, esta influenciava o marido e os filhos, “influência essa que não se concentra só na vida íntima do lar doméstico (...), pois o esposo e os filhos são os encarregados de propagar e defender em público as opiniões que lhes tem insinuado a mulher (...)” (G.P., 01/07/1882, p. 1).

Assim, segundo o autor, uma série de motivos justificava a instrução da mulher, afinal “inúteis de todo ponto serão os esforços do professor se a mãe não os secunda; a ninguém, absolutamente a ninguém, lhe é dado substituir aquela encantadora influência, baseada no carinho mais puro e mais santo” (G.P., 22/07/1882, p. 1). Em todos os artigos escritos pelo Dr. Tomassini, porém, a mulher figura como companheira do homem e responsável por estabelecer o equilíbrio do casal, cabendo-lhe o papel de mãe e responsável pela educação dos filhos. Desta mulher se esperava que se encarregasse de fazer dos filhos bons cidadãos. “E em esta santa tarefa, esse grande dever que vossa condição impõe, não espereis a mais pequena ajuda; a obra é vossa” (Idem). Na seqüência ressalta Dr. Tomassini:

⁷³ Ao nos referirmos ao conceito de eco, estamos lidando com a idéia de que, na cidade de Piracicaba, havia um discurso sobre a condição da mulher muito parecido com o que estava sendo exposto na então capital do Brasil, Rio de Janeiro. Essa premissa tem como embasamento um trabalho de pesquisa realizado para a monografia de conclusão da graduação em História, no ano de 2004. Nessa análise que tinha como tema central a questão da honra nas primeiras décadas do século XX, pudemos constatar que nos processos crimes abertos por acusação de defloração na comarca de Piracicaba, o discurso sobre a honra apresentado pelos envolvidos (réu, vítima, familiares, advogado, juiz etc) se aproximava grandemente daquele realizado na Corte, configurando-se em uma paridade em relação ao significado que conferiam à mesma. Parte desse trabalho pode ser consultada no artigo publicado na *Revista Histórica*. (Cf. RAFAETA, 2007. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/>>. Acesso em: 19 dez. 2007).

Compreendei agora todo o transcendental, todo o sublime da educação da mulher. Em vão, ainda quando elas o intentem, lhes será dado delegar em outras mãos a direção de seus filhos, porque além de ter sido confiado a elas pelo Onipotente tão sagrado dever, ninguém pode ter tão grande interesse em lavrar o porvir e a felicidade de tão inocentes criaturas, e ninguém pode substituir a afetuosa diligência, o carinho e a abnegação duma mãe. (G.P., 01/08/1882, p. 2)

Em 5 de agosto do mesmo ano, outro artigo tematizando a educação da mulher é publicado na *Gazeta de Piracicaba*. Indicando que se tratava de artigo transcrito do jornal da Corte, o redator da *Gazeta* chama a “atenção dos chefes de família” para a educação de suas filhas, “pois da realização dessas idéias depende o brilhante futuro” delas (G.P., 05/08/1882, p. 1). Nesse sentido, enumera uma série de motivos pelos quais os pais deveriam se convencer da necessidade de oferecer uma educação de qualidade às meninas, uma vez que:

*A maior parte das pessoas confunde a educação com a instrução. É um erro gravíssimo. Há homens instruídos que são muito mal educados; há pelo contrário, muitos ignorantes que cativam pela sua boa educação. (...)
A educação é mais importante que a instrução.
A primeira dirige-se principalmente ao coração; a segunda a inteligência.
Eduquemos a mulher, e instruamo-la depois. (...)
Porque, como disse um grande escritor, educar é formar um indivíduo, que não deixa nada atrás de si: educar uma mulher, é formar as gerações vindouras. (G.P., 05/08/1882, p. 1)*

Considerando a primazia da educação em relação à instrução⁷⁴, no que concerne à educação das mulheres, o autor não esconde sua preocupação em formar boas mães, já que

⁷⁴ Essa distinção entre educar e instruir era sublinhada por vários educadores na época, como ressalta Souza (2004). Educar pressupunha “um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social”, esclarece a autora. Assim, o aprendizado da ordem, do asseio, da disciplina, da pontualidade, do amor ao trabalho e outras variantes dessas atribuições, representavam os “valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade”. Cf. Souza, 2004, p. 127. Fraisse e Perrot (2001) também chamam a atenção para o fato de que no processo de engendramento da educação feminina ao longo do século XIX, os preceitos e ritos religiosos sempre prescreveram às mulheres uma educação distinta da instrução. “Uma instrução sempre mantida nos limites do saber útil, das conveniências, do saber-fazer e do saber-

cabia a elas a responsabilidade pelo lar, pelo marido e pelos filhos. Nisto concorda com o Dr. Tomassini, autor da série de artigos publicada no mês anterior, o que demonstra a necessidade de se preparar a mulher para exercer diligentemente o papel de mãe.

Na seqüência do artigo publicado pela *Gazeta* em agosto de 1882, são as representações e práticas vigentes na educação da mulher que parecem ocupar a atenção do autor.

*Hoje procede-se na educação uma série de enganos.
A menina aprende a dissimular, e ensina mais tarde a mulher a enganar.
Aprende a afetar silêncio e esse gérmen de afetação produz logo o amargo fruto da mentira.
Aprende a estimar em muito seus dotes de formosura e sua condição de mulher, e essa ciência perigosíssima traz por legítimos corolários a frivolidade e inconstância.
Avisam-nas que há grandes riscos na sociedade, e como armas entregam-lhes uma coleção de novelas e cópia e frases mais ou menos castiças e aceitáveis.
Assim entram de ordinário no grande mundo as que vão ser mães de família e um dia hão de formar o coração dos outros seres, talvez mais desgraçados do que elas próprias. (G.P., 05/08/1882, p. 1)*

Nesse conjunto de artigos que começam a ocupar espaço nas páginas da *Gazeta*, a justificativa da educação feminina ancora-se, sucessivamente, na necessidade de formação da mulher que no futuro, se tornará mãe e, assim, será responsável pela boa ou má índole dos filhos. Era, pois, uma educação diferente da oferecida aos homens; diferente também das práticas de educação usualmente destinadas às mulheres, naquele momento. E encerra proclamando que, “se educar é preparar convenientemente para a vida ulterior, prepare-se a menina para ser mulher, e não para ser homem; cultivem-se ao mesmo tempo o seu coração e o seu espírito” (Idem, p. 2).

Em 30 de dezembro de 1887, mais um artigo vem referendar a necessidade da educação feminina. *Educação da Mulher*, artigo anônimo publicado pela *Gazeta*, avança um pouco mais na questão dos ditames da educação e chega a mencionar a possibilidade de “emancipação da mulher, tornando-a capaz de subsistir por si só” (G.P., 30/12/1887, p. 1). Contudo, numa seqüência frasal acaba por delimitá-la novamente ao seu papel de “companheira do homem”. E

mostrar; sendo a educação mais estável porque amarrada às tarefas e aos deveres de esposa, de mãe, de dona de casa” (p. 141).

ênfatiza que “a missão da mulher é caminhar a par do homem suavizando-lhe as agruras da existência na vida corporal” (Idem). De todo modo, o inominado autor não deixa de considerar as utilidades da educação voltada ao sexo feminino.

*Grandes gênios têm mostrado a necessidade da educação da mulher.
A utilidade de um tal cometimento, não é mais hoje desconhecida por ninguém; já não escapa ao menos esclarecido.
As vantagens, que auferem dela, a família, a sociedade, o país, a humanidade, são agora visíveis e palpáveis.
Cuidar da instrução é digno de louvor; (...) mas tratar, além disso, de preparar e fornecer a mulher instrução e educação, é grandioso, é sublime (...)
Portanto, bem age quem cuida de realizar a educação da mulher, a quem ministra assim os meios de se remir, de se elevar, de se emancipar, tornando-as verdadeiramente consortes.
(G.P., 30/12/1887, p. 1)*

“Sábios e ignorantes” todos sabiam da necessidade de educar as mulheres, de acordo com o artigo. Ao explanar as idéias, sua posição aproxima-se daquelas apresentadas, anos antes, pelos articulistas que compuseram, por meio de uma centena de artigos, as páginas da *Poliantéia*. Embora sinalize para uma possível emancipação, os esforços empregados na educação feminina deveriam se reverter à família, à sociedade, ao país, enfim, à humanidade. No teor sacrificial do papel da mulher e da posição social subscrita pelos intelectuais que escreviam artigos nas folhas piracicabanas, mantém-se o tom utilitário dos articulistas cariocas, defendendo um ensino que visava primordialmente o aparelhamento da mulher para o exercício de sua nobre função: ser uma verdadeira consorte e uma dedicada mãe.

4.3 O ecoar das vozes femininas

Marie Rennotte, professora do Colégio Piracicabano e colega de Martha Watts, foi uma importante porta-voz da causa da educação da mulher. Durante os anos em que atuou no colégio, escreveu uma série de artigos que foram publicados pela *Gazeta de Piracicaba* e por outros periódicos, como o *Jornal do Agricultor*, uma folha fluminense⁷⁵ que, no findar de 1882, publicou um dos escritos da educadora francesa. Sua posição em relação ao ensino das meninas não diferia muito das veiculadas pelos autores contemporâneos, anteriormente citados, embora seja fundamental ressaltar o deslocamento que ela procura operar em relação às concepções que relegavam a mulher apenas ao papel de mãe de família.

Em 1884, ao tratar da educação da mulher em um de seus artigos, ela faz um apontamento que se aproxima muito da posição defendida no artigo transcrito do jornal da Corte e publicado pela *Gazeta*, em 5 de agosto de 1882. Nele Rennotte se opõe ao tipo de leitura comum às moças. Suas palavras expressam a reprovação aos pais, que costumavam oferecer às filhas apenas “três ou quatro anos no colégio”, tempo, de acordo com ela, insuficiente para retirar das meninas o gosto pelo “romance e pela ficção” responsável por disseminar em seus espíritos a “imaginação”, fazendo-as viver de ilusões.

Surgido na Inglaterra, no século XVIII, o romance moderno ascende juntamente com a sociedade burguesa. Diferentemente das antigas obras ficcionais que estavam voltadas a histórias coletivas, com temas mitológicos, lendários ou fontes do passado, o romance no século XIX envolve pessoas específicas em condições privadas, ditando normas e retratando cenas do cotidiano, incorporando vocábulos coloquiais e difundindo a prosa da vida doméstica e do convívio familiar. Conforme ressalta Telles (2001), o século XIX é o século do romance e, é a esse tempo que, se estabelecem mudanças no público leitor, com a mulher burguesa passando a figurar como uma das maiores consumidoras desse gênero literário.

Luiz Verardi, em seu *Manual do Bom-tom*, publicado em 1910, dedicou algumas páginas de sua obra à prescrição de máximas que deveriam ser seguidas pelos pais na educação das

⁷⁵ Pelo que foi possível observar ao longo de nossas pesquisas, era comum entre os jornais da época publicarem artigos veiculados em outros periódicos. Em fevereiro de 1883, o redator da *Gazeta de Piracicaba* pediu licença “aos amigos do jornal *Norte*, da Paraíba”, para publicar um artigo tratando do tema da instrução. Em novembro de 1882, agradeceu publicamente à folha fluminense *Jornal do Agricultor* por ter publicado um artigo de autoria da professora Rennotte, veiculado dias antes pelo diário piracicabano.

filhas. Em meio aos “moderníssimos preceitos de civilidade, política, conduta e maneiras” dedicados à mocidade e aos adultos “para serem benquistos e caminharem sem tropeço pela carreira do mundo”, ressaltou como parte do código de conduta que “um pai deve, sobretudo, proibir às filhas a leitura de romances. Os melhores de todos, apenas dão idéias confusas e muitas falsas de mundo e da vida positiva” (VERARDI, 1910 apud MUNIZ, 2002, pp. 6-10).

Quase três décadas depois dos artigos de Rennotte, o debate em torno da leitura perniciosa dos romances continuava atual⁷⁶. Sendo assim, não é sem sentido a censura estabelecida pelos autores que viam com certa repulsa essa prática de leitura exercida comumente pelas jovens. Como criticava a professora francesa, “a moça quer ver um céu azul em uma tempestade ameaçadora; aspirar a longos tragos o veneno que lhe apresentam num cálice enganador”. Desse modo, apenas o estudo mais aprofundado poderia permitir que a mulher compreendesse “que o Universo não é governado pelos romances ou ficções, mas sim por idéias e que as idéias não se adquirem senão pelo estudo” (G.P., 30/03/1884, p. 1). Na seqüência, apela aos pais para que compreendam o motivo da tristeza e da melancolia de suas filhas:

É porque cortastes o fio ao seu pensamento, atrofiastes, pusestes uma barreira a este espírito que achais agora pequeno, fraco, abatido. Censurar a ignorância da mulher, é condenar-vos, queixar-se de seu estado intelectual, é pronunciar vossa sentença; porque as idéias, como as tradições, não se popularizam senão quando se transmitem, não só de pai a filho mas de mãe a filha. (G.P., 30/03/1883, p. 1)

Defendendo o acesso da mulher a conhecimentos que transpusessem um ensino básico que lhe permitia apenas o “tomar gosto” pelos romances, a professora Rennotte faz um apelo aos pais de família para que deixem de “talhar o fio do conhecimento de suas filhas”, impondo-lhes um estado de atrofiamento mental que não poderia resultar em outra coisa que não fosse a devoção ao romance, propagador de ilusões e falsidades.

Nessa tarefa de convencimento da necessidade de se educar a mulher, os artigos escritos por Rennotte tiveram papel preponderante, na obra de legitimação do projeto de implantação do

⁷⁶ Giorgio (2001) ao estudar o modelo católico de educação da mulher durante o século XIX, salienta que durante todo o Oitocentos, e mesmo por uma boa parte do Novecentos, a leitura feminina foi objeto de um atento controle. O romance representou nesse período o grau máximo de perigo. A Igreja guiava a restrição da leitura segundo um código de conduta moral inspirado em Rousseau – “Uma rapariga honesta não lê livros de amor” (p. 213). Cf. Giorgio, 2001.

Colégio Piracicabano. Nos anos iniciais do colégio, pelo menos três dos seus artigos, que ganharam a primeira página do jornal, tratam de modo direto da educação da mulher. Em 20 de fevereiro de 1883, os leitores da *Gazeta* puderam contemplar a defesa da educação feminina em seu artigo intitulado *A mulher é uma força ativa na sociedade*. Nele, a educadora chama a atenção para o descaso dos homens diante da força da mulher e a utilidade que ela poderia ter, especialmente, no que se refere à educação dos filhos. Afinal, “é ela que os dirige; que implanta, imprime as primeiras impressões, os primeiros sentimentos no coração dos filhos” (G.P., 20/02/1883, p. 1). Desaperceber-se do papel da mulher na educação das crianças, e mantê-la na ignorância, era o mesmo que anular um brilhante papel que ela poderia exercer, pois se existia o desejo de tornar a ação sobre os jovens proveitosa e útil à humanidade, fazia-se necessário, então, “trabalhar para que o espírito da mulher [fosse] esclarecido” e que se desse a ela “o pão da vida que é a instrução baseada sobre o fundamento duma moral sã” (Idem). Nessa medida, defende que somente “instruindo a mulher, o homem achará, pois nela, não somente uma companheira, mas ainda um auxílio; não apenas uma ama para seus filhos, mas sim, uma verdadeira mãe, capaz, no caso da morte do chefe, de defender os interesses da família, dos bens dos órfãos” (Idem).

É curioso observar que o bem articulado pleito em prol da educação das jovens, realizado pela educadora, evoca uma série de fatores que permitem configurar a mulher, mesmo que instruída, como uma coadjuvante do marido. A necessidade de educá-la era um imperativo para o pai que desejasse ver em sua filha uma boa esposa, capaz de zelar pelo bem estar de sua futura família e, em especial, pela boa educação de seus filhos. Aproximando-se do discurso dos escritores da *Poliantéia*, Rennotte afirma que: “não pretendo negar a ação do pai, nem excluí-lo ou dispensá-lo do dever de cuidar da educação de seus filhos” (Idem). Mas, tendo em vista que cabia aos pais o sustento da família, o que redundava na ausência do lar, eles ficariam impedidos de acompanhar assiduamente a educação dos filhos, competindo, assim, à esposa a obrigação de ampará-los.

Em seu próximo artigo *Mulher e Liberdade*, publicado em outubro de 1883, Rennotte usa de certa impetuosidade ao defender a educação da mulher declarando: “Ora, a mulher fazendo parte na constituição da humanidade assume, por conseguinte, tanta responsabilidade como o homem perante a sociedade, e, portanto, deve gozar dos mesmos direitos, da mesma liberdade” (G.P., 31/10/1883, p. 1). Ao se referir a este direito de liberdade, ela não está clamando pelos direitos civis ou públicos que os homens desfrutavam, mas sim pelo direito à educação, opondo-

se à idéia de que apenas ao homem cabia a possibilidade de instruir-se, “em virtude de suas aptidões” e do seu chamado a “exercer uma outra ordem de funções”, diferente das que a mulher “delicada no interior da casa” estava habituada (Idem). E prossegue ressaltando que:

Isso quer dizer que esse trabalho da mulher não pede tanta intervenção ou inteligência como a do homem? Não; é impossível acreditar que não seja preciso tanto bom senso para educar um filho, para lhe dar, dia após dia, não só o leite do corpo como o do espírito; é impossível aceitar que não seja preciso tanta inteligência para formar e cultivar uma alma móvel como para construir uma máquina ou vender café. (G.P., 31/10/1883, p. 1)

Usando desses argumentos até a conclusão de seu artigo, Rennotte vai construindo uma justificativa para a necessidade de os pais educarem não apenas os filhos, mas igualmente as filhas, pois somente a instrução “é o machado que deve arrancar e destruir os abrolhos que brotam no cérebro feminino” (Idem). Em sua argumentação, a educadora procura deixar claro que não está se referindo apenas à instrução elementar, que geralmente era dada às meninas, e sim a uma educação sólida, capaz de assegurar à mulher conhecimento suficiente para transformá-la em boa esposa e mãe. Concluindo o artigo, defende “que a instrução não terá nunca raízes profundas senão chegar aos filhos por meio das mães, as quais, tanto como o homem, têm precisão de escavar os segredos do livro universal, mas a quem não se concede nem o direito nem a liberdade” (Idem).

Os discursos apresentados evidenciam os esforços no sentido de convencer a sociedade da época da necessidade de instruir a mulher, permitindo que ela tivesse acesso a conhecimentos que excedessem os rudimentos da escrita, da leitura e das operações básicas da aritmética, costumeiramente ensinados. Vale ressaltar que, excetuando os artigos de autoria de Marie Rennotte, somente outros dois escritos femininos contemplaram o tema da educação, no último quadrante do século XIX, nos periódicos da cidade. Por ocasião da festa de lançamento da pedra fundamental do prédio do Colégio Piracicabano em 1883, duas alunas da instituição se pronunciaram publicamente em defesa da educação feminina. Salvo essas manifestações, todas as demais vezes em que o tema da instrução/educação ganhou espaço nas páginas da folha piracicabana foi tratado por figuras masculinas.

As análises de Telles em seu *Escritoras, escritas, escrituras* (2001) ajudam a pôr em evidência mais algumas mulheres oitocentistas, de outras partes do Brasil, revelando o que algumas delas pensavam sobre a educação do sexo feminino, ainda em meados do século. Nísia Floresta, nascida no Rio Grande do Norte, nos primórdios do século XIX, é uma dessas mulheres, que pelos idos de 1850, polemizava a sociedade com escritos republicanos e abolicionistas, veiculados em jornais da Corte. Anos antes, já se havia feito notar publicando *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, no qual se posicionou contra o papel secundário imposto ao sexo feminino. Reivindicando igualdade e educação para as mulheres, salientava que:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós somos próprias se não para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens (...) Entretanto, eu não posso considerar esse raciocínio senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar. (FLORESTA, 1832 apud TELLES, 2001, p. 406)

Exortando a igualdade e o fim da submissão feminina, Nísia Floresta apregoa o direito ao ensino como fonte geradora de liberdade e o único caminho que poderia levar ao fim da situação de “escravidão” que as mulheres viviam. Telles (2001) acrescenta que a preocupação primeira da autora “é com a educação das mulheres” e que essas idéias irão marcar a produção de algumas escritoras até o final do século (p. 406).

Anos mais tarde, no ensaio *A Mulher*, datado de 1857, Floresta faz novos alertas sobre a situação educacional da mulher. Apresentando uma série de conselhos aos homens, alerta-os para que tratassem a mulher “como uma companheira da sua vida (...) como aquela que exerce influência real sobre o destino dele”. Por fim, exorta-os para que oferecessem à mulher “uma educação como exige a grande tarefa que ela deve cumprir na sociedade”, de modo a possibilitar que ela fosse “como deve ser, filha e irmã dedicadíssima, terna e pudica esposa, boa e providente mãe” (FLORESTA, 1857 apud ALVES, 2002, p. 4).

Ana de Barandas, na década de 1840, em Porto Alegre, semelhante a Nísia Floresta, também se posicionava favoravelmente ao ideal de estudos mais aprofundados às mulheres.

Advogava, além disso, a participação delas na política e nas lutas sociais. Revolucionária ante os pressupostos patriarcalistas, manifestava aos homens a sua indignação contra a situação de clausura em que muitas mulheres viviam e ressaltava que também possuíam “um alvedrio, bem a pesar vosso, pois que tendes querido fazer mais que o Onipotente” (BARANDAS, 1845 apud TELLES, 2001, p. 407).

Décadas depois, já nos últimos anos do XIX, as colaboradoras da *A Mensageira – Revista Literária dedicada à Mulher Brasileira*, insistiam na hipótese de que mudanças na educação da mulher reverteriam em prol da família e da sociedade. Julia Lopes de Almeida, escritora e defensora da educação do sexo feminino, por exemplo, acreditava que, para a mulher desempenhar eficazmente seu papel de mãe, era necessário assumir as obrigações e as múltiplas funções que essa atividade lhe impunha. Defendendo o papel da educação nesse empreendimento, advertia:

Uma mãe instruída, disciplinada, bem conhecedora dos seus deveres marcará, funda, indestructivamente, no espírito do seu filho, o sentimento da ordem, do estudo e do trabalho, de que tanto carecemos. Parece-me que são esses os elementos do progresso e de paz para as nações. (ALMEIDA, 1898 apud ALVES, 2002, p. 3)

Mulheres devotadas às suas obrigações, disciplinadas e conhecedoras de seus deveres. Assim defende Julia Lopes a educação das brasileiras. Fazendo coro às vozes de Marie Rennotte, Nísia Floresta, Ana de Barandas e tantas outras, ajuda a propalar, em meio à sociedade da época, os ideais de uma educação consubstanciada por valores patrióticos, civis e familiares. Pelas marcas próprias da diferença, é que pensam a formação intelectual das mulheres, encerradas no corolário servil de suas existências.

Mas como expõe Alvez (2002), esse confronto de idéias também revela “resistências, inquietações e incertezas sobre o tema do aperfeiçoamento intelectual e moral das mulheres” (p. 8). Afinal, havia aquelas que aceitavam sua posição social sem grandes contestações, como Inês Sabino que, embora fosse poetisa e romancista, registrou em carta de 1897, à revista *A Mensageira*, sua inquietação com o tema da instrução feminina: “A mulher intelectual!... De que vale? Qual sua missão? Que papel representa e representará na literatura no nosso país? Que

utilidade tem? Quem a compreende? (...) Num instante, atropeladamente, estas perguntas se apresentam ao meu espírito” (SABINO, 1897 apud ALVEZ, 2002, p. 8).

Assim como Inês Sabino, Maria Clara da Cunha Santos, embora defensora da formação da mulher, admite que preferia “um bom hortelão a um médico medíocre, do mesmo modo que gosto mais de uma mulher que faça excelentes biscoitinhos na gordura do que uma que faça sonetos do pé quebrado” (SANTOS, 1897 apud ALVEZ, 2002, p. 8).

De certo modo, as vozes femininas seguem pela senda da defesa de uma educação capaz de conceder às mulheres uma maior autonomia, embora as posições defendidas por essas escritoras, sobretudo no período, ainda sugiram formas comportadas de posicionamento. Assim, mesmo os discursos mais ousados acabavam reproduzindo parte do pensamento masculino dominante.

Sobre essa manutenção da ordem social estabelecida, Muzart (1999), estudando as escritoras brasileiras ao longo do século XIX, afirma que embora o período tenha sido rico em manifestações literárias e oportunidades de convivência cultural e intelectual entre os sujeitos das classes financeiramente mais favorecidas, as mulheres participavam mais como ouvintes e leitoras do que como produtoras de cultura. Tal fato se dava pela exclusão que marginalizava por preconceito, por moralidades religiosas e pelo peso do papel social, que terminava impondo limites ao desempenho da mulher intelectual na sociedade burguesa.

Telles (2001) acrescenta, ainda, que o século XIX não via com bons olhos mulheres envolvidas em ações políticas ou literárias. “Descumpridoras das normas”, “imorais”, “desonradas”, “indecorosas”, esses eram alguns dos adjetivos que usualmente qualificavam as mulheres que ousassem invadir os espaços demarcadamente masculinos. Com oposições tão ferozes, muitas acabavam reprimindo seus ideais ou, quando se posicionavam a favor de mudanças em relação a sua participação na sociedade, terminavam por incorporar o modelo sexual imposto, em grande parte pelos homens, ao comportamento feminino.

Evidentemente, nem todos nessa sociedade pensavam as questões pelo mesmo viés. Homens e mulheres, acostumados a modos de vida culturalmente cristalizados podiam olhar com receio para as novas representações que simbolizavam, em certa medida, uma ameaça aos padrões de conduta estabelecidos na sociedade brasileira. Esses entraves, no entanto, não impediram que nas últimas décadas do século XIX se vinculasse a imagem da mulher educada “à modernização do país, à higienização da família e à construção da cidadania dos jovens”,

concebendo-a como “educadora dos futuros cidadãos” (PINHEIRO, 2002) e deixando evidenciada a necessidade utilitária da sua educação.

É certo que os significados dos conceitos variavam de acordo com os grupos, as crenças e os valores praticados por essa sociedade. Entretanto, é notório observar que os debates apontam para a defesa de alterações na educação feminina, sem, contudo, sugerir uma mudança radical no comportamento social das mulheres.

4.4 Luminoso farol levantado em nossa terra⁷⁷: o Colégio Piracicabano e a educação feminina

Produções recentes no campo da historiografia feminina têm buscado o estabelecimento de uma reavaliação da produção existente sobre o tema, considerando a necessidade de investigação da construção histórica, e por isso social, das relações de gênero (SCOTT, 1991; SOIHET, 1997). Tais estudos operam pela desconstrução de uma visão universalista e homogênea da mulher, inserindo-a na dialética dos conflitos políticos, das desigualdades sociais, das diferenças religiosas e étnicas e, especialmente, da própria sexualidade. Tal movimento tenta alicerçar as bases das pesquisas sobre a historiografia feminina na multiplicidade e pluralidade das vivências históricas que cercam a constituição, construção e reconstrução deste sujeito histórico.

Neste sentido, temos que os espaços de vivência e as necessidades básicas permeavam diferentemente os processos educativos ao longo do século XIX. No âmbito familiar e doméstico, não raras vezes, a educação e a instrução das moças podia se dar pela contratação de preceptoras, por criadas ou mesmo pelas mães. Nas camadas populares, necessidades básicas podiam impor um ritmo diferente no processo de aprendizagem. Em muitos casos as meninas eram, desde cedo, ensinadas a desempenhar com destreza atividades domésticas, trabalhos manuais e, até mesmo, agrícolas. Como destaca Dias (1984), o trabalho feminino foi algo amplamente praticado pelas mulheres das camadas mais baixas, exercendo uma gama de pequenos ofícios que iam desde rendeiras e costureiras a criadas e damas de companhia. Abreu (1999) ressalta que a necessidade de sobrevivência e ajuda no sustento da família acabou inserindo muitas mulheres no espaço público. Com Telles (1997), podemos verificar a presença de escritoras que, com ousadia e destreza, percorreram o mundo das letras. Essa pluralidade se manifestava ainda em espaços comunitários com muitas mulheres exercendo a filantropia em instituições religiosas, como asilos, orfanatos, conventos e pequenas salas de aulas (ALGRANTI, 2004). Quanto às mulheres de elite, conforme temos tentando demonstrar neste trabalho, sua educação estava marcada por hábitos de civilidade e sociabilidade. Neste sentido, a formação para o casamento ganhava um certo destaque, com a aprendizagem de normas de

⁷⁷ Expressão utilizada pelo redator da *Gazeta de Piracicaba* após ter assistido aos exames do *Kindergarten* do Colégio Piracicabano, em 18 de junho de 1887.

conduta pautadas no estilo de vida burguês. Valorizavam-se, assim, as aulas de línguas estrangeiras, dança, música e canto (GOUVÊA, 2004).

Como podemos observar, quando em 1881 o Colégio Piracicabano deu início às suas aulas em um prédio alugado próximo à praça da cidade, com uma única aluna matriculada, o cenário educacional no país passava por um efervescente debate. Algumas medidas legais⁷⁸ já vinham sendo tomadas tentando ampliar o ensino público, inserindo meninas e meninos nas instituições escolares, porém as iniciativas acabavam se confrontando com a restrita disponibilidade de recursos⁷⁹ e com as muitas variáveis que marcavam diferentemente cada uma das províncias brasileiras.

Essa situação do ensino público acabava favorecendo a implementação de iniciativas privadas, geralmente utilizadas pelas elites para ministrar educação aos seus filhos. Assim, floresceram muitos internatos e externatos, religiosos ou laicos, minimamente ou plenamente organizados, utilizando grandes prédios ou instalados nas casas dos professores ou em salas alugadas. Do mesmo modo, em relação aos aprendizados⁸⁰, não havia uma sistematização plena dos conteúdos e das metodologias, embora medidas legais já estivessem em vigor aqui e acolá,

⁷⁸ Ribeiro (2000) destaca que o século XIX, no Brasil, foi marcado por uma importante diferenciação em termos de medidas educacionais com a chegada da corte real portuguesa à cidade do Rio de Janeiro, em 1808. D. João VI necessitava investir na formação da administração e do exército nacional e para isso abriu alguns cursos superiores para homens na Corte e em algumas províncias do país. Escolas masculinas e femininas de ensino elementar foram abertas em maior número, superando as ações realizadas até então. Contudo, acrescenta Ribeiro que essas medidas não simbolizaram uma escolarização plena para toda a população. Com a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, tentou-se uma padronização das escolas brasileiras de primeiras letras. Distinguiu-se o ensino voltado aos meninos do aprendizado ofertado às meninas. Enquanto eles aprenderiam inclusive as disciplinas mais racionais como geometria, por exemplo, elas deveriam aprender – além de ler, escrever e efetuar as quatro operações básicas da aritmética – as prendas domésticas.

⁷⁹ Segundo Gouveia (2001), apesar do vigoroso debate em torno da questão educacional no século XIX, com a formulação de uma legislação que buscava normatizar o campo educativo e definir políticas de atuação com a uniformização de metodologias, das práticas pedagógicas e da profissionalização dos professores, ao longo do Império, tais iniciativas esbarravam na indefinição de uma política de investimentos e diretrizes sistemáticas para a educação pública. Uma descontinuidade terminava por pulverizar as medidas legais configurando a educação no período em uma oscilação entre nem a ausência absoluta de um projeto de instrução, nem a constituição de uma rede efetiva de ensino.

⁸⁰ Alvez (2002) observa que, no tocante aos aprendizados escolares, no século XIX, embora semelhantes em alguns aspectos, possuíam orientações diferenciadas de acordo com os papéis sociais destinados aos sujeitos no futuro. Enquanto os homens deveriam se formar para a vida pública, adquirindo um desenvolvimento intelectual, com conhecimentos variados, as meninas dispunham do ensino primário com ênfase em trabalhos de agulha e trabalhos manuais, além das práticas de funções domésticas. Estudos recentes como os de Gouvêa (2004) e Mattos (2002) trabalham com a hipótese de que os ensinamentos femininos assim constituídos podiam trazer consigo um certo compromisso de oferecimento, às classes menos privilegiadas, da possibilidade de preparação para o exercício de trabalhos remunerados que permitissem o sustento futuro das meninas pobres. Deste modo, a aprendizagem dos trabalhos domésticos podia simbolizar não a manutenção de uma sociedade patriarcal, mas um utilitarismo social exercido pela via da aquisição de um ofício. Tais pesquisas apresentam o emprego de monitoras, auxiliares e mesmo professoras, em muitos casos, nas próprias escolas em que tais meninas estudavam.

sem, contudo, significar um controle efetivo da produção dos saberes no interior das instituições escolares.

Quadro comum a boa parte do país, a grande diversidade que caracterizava a educação naquele período, também era sentida em Piracicaba. Conforme citado anteriormente, as últimas décadas do século XIX foram marcadas pela abertura e encerramento de escolas, constante mudança de endereços e troca de professores e de proprietários dos colégios na cidade. Além disso, com certa frequência, os periódicos locais divulgavam os números deficitários do ensino e teciam sérias críticas aos pais que não enviavam seus filhos às aulas, prejudicando o aprendizado e dificultando o trabalho dos educadores. A situação era agravada pela recusa de muitos pais em permitir a presença de suas filhas nos colégios, pois julgavam a educação feminina potencialmente perigosa à moral das meninas (GOUVÊA, 2004).

A presença de liberais e republicanos no cenário político local fomentou um debate no qual se defendia não apenas a mudança do regime político brasileiro, mas, de igual modo, medidas de caráter inovador no campo social e educacional, com um discurso em consonância com os ideários europeu e estadunidense de sociedade civilizada, regida pelo corolário da ordem e do progresso. Elegendo a educação como sustentáculo de toda essa transformação no sistema político brasileiro, esses sujeitos sociais passaram a defender iniciativas em prol da instrução, apoiando medidas que se enquadrassem nos moldes do que se compreendia por “ensino moderno”. Educar para a nação, a cidadania, o voto, o progresso, por meio de metodologias inovadoras, geralmente importadas dos países “civilizados” era o imperativo que se colocava. Divulgar e defender uma maior inserção das crianças na escola tornou-se uma tarefa inadiável. Em meio a essa propaganda, o tema da educação feminina foi ganhando destaque⁸¹.

Nesse cenário de discussões sobre a importância e urgência da instrução, Martha Watts, ladeada pelo corpo docente do colégio, organizou a instituição escolar que viria formar uma parte considerável das filhas dessa elite regional, exatamente por ser conceituada como uma escola “hodierna”, em conformidade com os ditames da “pedagogia moderna”. Ademais, as professoras Watts e Rennotte se posicionavam frequentemente em relação à educação da mulher. Rennotte escreveu uma série de artigos em que tentava convencer a sociedade da primazia da instrução feminina e a educadora metodista, por meio de suas cartas, revelava o

⁸¹ Hilsdorf (1986) registra que foi especialmente na segunda metade do século XIX que ocorreu o crescimento de um debate sobre a questão da educação das mulheres, o qual terminou por eleger a mulher “como reprodutora ideológica, educadora de seus próprios filhos, num primeiro momento, e, atuando depois em espaços extradomésticos, como professora” (p. 214).

quanto desejava que as meninas brasileiras fossem educadas e gozassem dos mesmos direitos que as estadunidenses.

Em uma correspondência de agosto de 1884, descrevendo os exames públicos realizados em meados do ano, Martha Watts menciona que “Mlle. Rennotte” havia feito um discurso sobre a emancipação da mulher enfatizando a necessidade de liberdade “em todas as leis físicas e levando ao máximo a sua idéia de liberdade feminina” (MESQUITA, 2001, p. 72). Em seguida, enuncia seu ponto de vista sobre o assunto, estabelecendo a diferença entre os direitos das mulheres no Brasil e nos Estados Unidos. De acordo com ela:

*As mulheres aí na América clamam pelo direito ao voto, mas aqui a necessidade é de liberdade. Um senhor me disse, há não muito tempo, que “quinze anos atrás, a mulher não existia no Brasil”; logicamente ele quis dizer que a posição social da mulher não era reconhecida (...)
Há pouco tempo li um pequeno livro sobre a vida em zenanas, os haréns na Índia, e fiquei pasma com a semelhança com alguns costumes do Brasil – por exemplo, os homens têm seus aposentos e as mulheres têm os delas, os homens às vezes vão falar às mulheres, mas estas não consideram a possibilidade de questionar a presença de seus senhores; os homens comem sozinhos e também há semelhança na forma de arranjar casamentos. (MESQUITA, 2001, pp. 72-73)*

Espantada com a forma social de convivência entre homens e mulheres na Índia, termina por estabelecer um paralelo entre os costumes indianos e brasileiros. Evidentemente, o julgamento que a educadora está realizando traz as marcas da cultura norte-americana que, em certa medida, já tinha alcançado alguns avanços em termos de liberdade feminina. Caso não estivesse no Brasil há mais de três anos, poderíamos inferir que seu posicionamento, quanto aos costumes no interior da província de São Paulo, era resultado do impacto cultural inicial. Entretanto, quando escreveu sua carta, a professora estava instalada em Piracicaba há um tempo considerável. Assim, pode-se pensar que um convívio regrado por normas sociais caracterizadas pela pouca liberdade para a inserção feminina na vida pública e a prática dos casamentos arranjados, possivelmente, constituíam um dos traços da elite piracicabana.

Anos mais tarde, o tema do casamento volta às missivas de Watts. No segundo semestre de 1887, enviando notícias do colégio sob sua direção aos correspondentes nos Estados Unidos, a professora revela sua insatisfação com o imaginário local que parecia não valorizar o ensino

das meninas. “A maioria das alunas é do primário”, pois a maioria dos pais “parece pensar que ‘lê’, ‘screvê’ e ‘ritmética’, e bem pouco dessa última, bastam para uma menina, embora com bem pouca idade ela possa ter de assumir o fardo de um marido e das responsabilidades da sociedade” (MESQUITA, 2001, p. 79).

Em novembro do ano seguinte, dando sinais do cansaço físico e mantendo um apelo constante para que novas missionárias fossem enviadas para auxiliar no colégio, o assunto do “matrimônio precoce” novamente retorna às missivas. Enfrentando problemas com as epidemias de febre amarela que atingiam a região, ela menciona que a “escola não está tão grande quanto no último período, devido a muitas famílias retornarem às suas fazendas para cuidar de seus colonos”. Além desse obstáculo, algumas meninas eram “grandes demais para ir à escola e, aos quinze anos, ficam em casa aguardando uma proposta” de casamento (Idem, p. 82).

Essa recorrente menção ao enlace das meninas enquanto estavam em idade de se instruírem dialoga com muitos dos discursos em defesa da educação feminina e dos registros que demarcam a situação do aprendizado das jovens no Brasil imperial. Segundo apontou Bernardes (1988), no que tange à autonomia feminina na escolha do cônjuge, as mulheres no século XIX, além de se submeterem a casamentos quando tinham ainda pouca idade, também viam muitas vezes suas escolhas se sujeitarem à autoridade familiar que, de certo modo, conservava um perfil do mando masculino.

No caso das professoras do Piracicabano, essas assumem uma postura de defensoras da educação da mulher mantendo, em certa medida, uma posição “feminista”. Entretanto, é preciso conjecturar em que medida tais posturas abertamente defendidas pelas professoras do Piracicabano refletiam no ensino que essas mulheres dedicavam às suas alunas. Afinal, o modo pelo qual essas educadoras consideravam as questões do casamento, da educação e da liberdade da mulher brasileira deveriam, de algum modo, participar da delimitação dos saberes, das práticas pedagógicas e dos modos de organização da instituição educacional por elas dirigida.

O colégio estava dotado de um currículo variado, composto por uma gama de ensinamentos clássicos e científicos. As alunas do Piracicabano tinham aulas de química, física, zoologia e mineralogia ministradas pela professora francesa Marie Rennotte. Esses ensinamentos não eram usuais na educação feminina no período, constituindo-se uma exceção até mesmo no currículo de várias instituições voltadas à formação de meninos. Quem sabe o temor divulgado até meados do século XIX de que as mulheres não estavam aptas aos ensinamentos mais avançados,

devido a uma possível inferioridade intelectual (VASCONCELOS, 2002), ainda reverberasse na memória de alguns, impedindo que tais conhecimentos fossem com elas compartilhados.

Quando foram realizados os exames do colégio em dezembro de 1883, o redator da *Gazeta*, ao noticiar o acontecimento, descreve a surpresa ao ver os resultados dos exercícios matemáticos efetuados por uma das alunas do colégio.

D. Maria Escobar provou pelo método – de construção – o teorema de Pitágoras sobre o quadrado da hipotenusa, teorema esse que pressupõe outros conhecimentos geométricos anteriores.

Os resultados destes exames foram mais que satisfatórios, e devem de um golpe claro e decisivo, ter dissipado as dúvidas que porventura pairassem em um ou outro espírito ainda vacilante quanto a aptidão feminil para as matemáticas não transcendentais.

Aqueles brancos números sobre o grande tableau-noir são um argumento terminante. (G.P., 28/12/1883, p. 1)

“Aptidão feminil” para estudos matemáticos colocada em dúvida. Já nas últimas décadas do século XIX, crenças em relação à pouca inclinação das mulheres para determinados aprendizados, parecem mesmo rondar a opinião de alguns. Além desse entrave havia o imaginário social que não via a necessidade de a mulher se instruir demasiadamente, pois suas funções, após o casamento, acabariam fazendo com que ela tivesse que se voltar aos deveres do lar. Seria despender esforços demais para um ensino que ficaria relegado aos ditames domésticos. Desse modo, ao ministrar aulas de determinadas disciplinas às suas alunas, a educadora francesa se posicionava contra alguns princípios que ainda atuavam delimitando o processo de formação intelectual das meninas.

Vivenciando na prática um ensino diferenciado, um pouco mais abrangente em relação àquele comumente oferecido, as alunas tinham momentos de externar o aprendizado adquirido. Quando se apresentavam em exames públicos ou nas festas escolares, expondo-se aos olhares atentos da platéia composta pelos pais e pelos demais espectadores, as meninas vivenciavam uma oportunidade de exibir os saberes escolares aprendidos. Essa demonstração, salvaguardando que ocorria sob a vigilância dos familiares e do corpo docente do colégio, abria a elas mais uma oportunidade de inserção em espaços públicos, de saída dos lares para atuarem como figuras centrais, em um dado momento onde os olhares estavam voltados diretamente a

elas. Diferentemente das festas religiosas, dos bailes e das missas em que o tema e as personagens centrais do “espetáculo” eram outros.

Com o passar dos anos, surge uma nova oportunidade de socialização dos saberes representada pela Sociedade Literária, dirigida pela professora Rennote e composta pelas alunas do colégio. Constituíam-se, por esse meio, mais uma possibilidade de os cidadãos verificarem o aprendizado ministrado e de, talvez, se convencerem de que a atuação do colégio era, de certo modo, eficiente. Mais uma vez as alunas têm a permissão de expor seus “gestos delicados” e os conhecimentos adquiridos. Ao findar o século, em julho de 1899, organizam um “Concerto Beneficente”, com apresentações vocais e instrumentais das “excelentíssimas amadoras piracicabanos”, as alunas do colégio (G.P., 09/07/1899, pp. 1-2). Relatadas freqüentemente pela *Gazeta de Piracicaba*, essas festividades do colégio para meninas atuavam como um instrumento de persuasão. Buscavam persuadir quanto à qualidade da escola e à capacidade intelectual das mulheres.

Esses momentos ajudavam a impor um novo ritmo social à cidade. Em dezembro de 1883, uma matéria falando da existência de poucos atrativos locais, apontava para o quanto alguns piracicabanos pareciam sentir a falta de ocasiões dedicadas à diversão. Chamando a atenção para o fato de que eram raras as iniciativas de particulares na organização de uma atividade qualquer, que tivesse “por fim destruir a monotonia da vida comum às cidades do interior”, o redator lamenta que muitos se referissem a Piracicaba como sendo “uma das primeiras da província quanto ao desenvolvimento material”, ao mesmo tempo em que “uma das primeiras pela insípida e insossa vida que ali levam seus habitantes” (G.P., 12/12/1883, p. 1). Nesse contexto, os constantes festejos do colégio, não verificados na cidade anteriormente, conforme indicam as fontes, terminavam por atrair muitas pessoas que os assistiam, pela oportunidade de vivenciarem momentos diversificados de distração. Essas festividades guardavam particularidades, pois se tratava de ocasiões nas quais a exposição gratuita dos conhecimentos adquiridos pelas mulheres ocupava o centro da cena.

Enquanto divulgavam, em certa medida, novos valores à cultura regional, atuavam, de igual modo, pela repetição de alguns dos ideais masculinos. Ao lado do aprendizado científico, essas meninas continuavam recebendo uma instrução capaz de modelá-las para o matrimônio e suas respectivas responsabilidades. Aprendiam a bordar, a costurar, a desenhar, a cantar, a tocar piano. Aprendiam a ser mulheres segundo as novas representações em circulação naquele período. Desse modo, quando os autores das matérias jornalísticas, relatavam o programa das

festas escolares do Piracicabano, demonstravam sua admiração pelo entretenimento, noticiando os gestos encantadores e femininos das alunas, a doçura da voz e a perfeição dos trabalhos manuais expostos no colégio, eles estavam mais uma vez reforçando o papel dessas mulheres na sociedade da época.

Compreendida dentro dos limites sociais presentes no findar do século XIX, a educação feminina ministrada no Colégio Piracicabano apresentava às meninas uma forma de ver o mundo que se distinguiu, em certa medida, daquela à qual estavam habituadas. Eram pequenos acréscimos diante do grande arcabouço de valores masculinos que perpassavam as relações sociais naquele período. Mas não deixavam de simbolizar um avanço em termos daquilo que se acreditava ser correto, honroso e virtuoso, para uma boa mulher.

Uma ação exemplar desse “avanço cultural” se fez notória quando, em fevereiro de 1883, por ocasião da cerimônia pública de lançamento da pedra fundamental da construção do prédio do Colégio Piracicabano, duas das alunas tiveram a oportunidade de ler aos espectadores da cerimônia, os discursos que haviam escrito em homenagem ao acontecimento. Maria Escobar, a primeira aluna matriculada na escola, declarou o quanto se sentia honrada pela oportunidade de defender publicamente a importância da educação feminina. Ressaltando que essa necessidade não era sentida somente no Brasil, mas em toda a América do Sul, termina por elencar uma série de motivos que faziam da educação da mulher um dever para todos aqueles que desejassem ver formadas boas mães de família. Enfatizadamente, conclui dizendo: “Se queremos, pois a harmonia e a felicidade na família, a prosperidade em tudo, deixemos as idéias atuais e antigas de mais para o século em que vivemos e digamos de hoje em diante: É necessário educar a mulher!” (G.P., 14/02/1883, p. 1).

A aluna Anna de Barros, do mesmo modo, trilhou pelos caminhos da defesa da educação da mulher em seu discurso. Ao iniciar sua participação na cerimônia, fez suas primeiras considerações sem esquecer de marcar a fragilidade do sexo feminino. “Confundindo minha fraca voz de mulher com a dos distintos oradores que nos honram com sua presença, cheia de entusiasmo proclamo a regeneração da mulher pela educação, instrução e liberdade” (G.P., 14/02/1883, p. 1). Na seqüência, descreve como esse tema, que já estava sendo debatido em tantas partes do mundo, continuava em descrédito no Brasil. Para a “decadência da nação”, muitos pais continuavam dando às filhas uma instrução deficiente, pois, pautados em concepções morais, acreditavam que o aprendizado dos serviços domésticos e algumas prendas era o bastante, criticava a aluna.

Sua inquietação com o tema se manifesta, ainda, quando passa a exemplificar a educação recebida por uma moça de elite. “Acostumou-se a andar bem asseada, bem arranjada e bem penteada, não porque fosse bom e necessário, mas porque ficava muito bonita assim” (Idem). Frequentando um “colégio de grande fama”, aprende a tocar piano e algumas frases em francês. Anos depois, “ainda repete as mesmas frases e toca as mesmas peças de música que aprendeu no colégio e nada mais sabe”, desabafa a oradora. “Todo o seu ser está envolvido numa esfera de sedas, rendas, brilhantes, bailes, teatros, etc” (Idem).

O discurso de Anna de Barros segue, assim, em boa medida, os mesmos ideais presentes na maior parte daqueles que se propuseram a discutir o tema, nas últimas décadas de 1800. Fala a partir de uma vivência social que era comum às moças de sua posição social e examina a educação das meninas provenientes de famílias com um maior poder aquisitivo. Sinaliza inclusive para a possibilidade da mulher viver só na sociedade e, por fim, assinala uma distinção entre a menina minimamente instruída e aquela que recebeu uma educação mais aprofundada.

A que recebe uma educação sólida conhece os seus deveres, porque tem a inteligência iluminada que lhe dirige os passos, mostra-lhe o caminho da verdade e do dever; se vive só na sociedade, espalha uma luz benigna em torno de si; se é mãe, seus filhos serão verdadeiros cidadãos; ela, desenvolvendo nela não só o moral como também o físico, incute em seus espíritos o sentimento do dever, do bem e do belo.

Instruam e eduquem a mulher, que ela cumprirá fielmente seus nobres deveres e formará cidadãos, dignos filhos da pátria. (G.P., 14/02/1883, p. 1)

As composições das alunas do colégio são marcadas pelos mesmos matizes de um discurso que propala uma educação feminina capaz de dar às jovens conhecimentos mais consistentes da vida, instrumentalizando-as para exercer sua função social com diligência e certa autonomia. Nutrem uma concepção diferenciada de formação, não apenas da mulher, mas dos homens que, educados por mães dotadas com conhecimentos mais aprofundados, seriam melhor preparados para a vida futura.

Mas essa defesa pública da educação da mulher encerra ainda outras questões. Essas jovens estão ocupando um ambiente que não lhes era usual. Essa exposição duplamente manifestada pela celebração da construção do prédio do colégio e pela divulgação dos discursos na folha da cidade, as faz adentrar em espaços habitualmente frequentados pelos homens. Anna

de Barros sinaliza para essa distinção ao iniciar seu discurso, enfatizando que a maior parte dos oradores estava constituída por representantes do sexo masculino. Distingue-se também do usual a publicação da fala dessas meninas publicadas no jornal, pois, excetuando-se a professora Rennotte, que em diversas oportunidades ocupou a primeira página da *Gazeta* com seus artigos, raramente, ao longo das duas últimas décadas de 1800, a folha veiculou outras reflexões escritas por mulheres.

Dias antes do evento de lançamento da pedra fundamental do edifício do colégio, a *Gazeta de Piracicaba* publicou em sua primeira página a composição *O sonho*, de autoria de Anna de Barros, escrita pela aluna por ocasião dos exames de fim de ano (G.P., 08/02/1883, p. 1). O redator faz diversos elogios à autora por ela revelar traços de intelectualidade, parabenizando o corpo docente do Piracicabano, por possibilitar que uma jovem pudesse adquirir “tão nobres conhecimentos” (Idem). Esse fato já tinha se dado no ano anterior quando, em outubro de 1882, a redação *Uma tempestade no mar*, de autoria da mesma aluna, tinha sido publicada com a seguinte declaração: “Colocamos, pois a apreciação dos leitores o trabalho da nossa jovem e contamos agradá-los por mostrar que agora Piracicaba possui filhas inteligentes e estudiosas, capazes de escrever para o público” (G.P., 13/10/1882, p. 2).

Essas demonstrações públicas, mesmo que mantendo um certo tom conservador observado nos discursos em defesa da instrução da mulher que focalizavam, especialmente, uma educação voltada ao exercício da maternidade e dos cuidados domésticos, impunham ares renovadores e uma vivência distinta daquela então praticada, sobretudo naqueles espaços e naquela localidade. Considerando ainda que eram filhas de uma elite política e intelectual, esses conceitos poderiam ser mais bem aceitos pelos demais e, a longo prazo, essas meninas educadas segundo tais princípios inovadores, talvez se tornassem propagadoras desse ideário quando assumissem suas futuras responsabilidades.

O *Almanach Litterario de São Paulo* foi outro periódico que deu lugar aos trabalhos de Anna de Barros. Em 1884, publicou *O fim do mundo segundo a ciência*, uma tradução do texto escrito por C. Flammarion e já publicado anteriormente pela revista francesa *Astronomie Populaire* e *O sonho*, a composição anteriormente divulgada pela *Gazeta*. No ano seguinte, mais uma vez o periódico dá lugar a um escrito da jovem, dessa vez intitulado *Uma tarde de agosto*, no qual a autora discorre sobre o por do sol (LISBOA, 1884; 1885).

Novamente temos demarcado no almanaque, por meio da análise dos colaboradores que tiveram seus artigos publicados, o lugar dos “homens de letras”, sendo a obra quase toda

composta por contribuições masculinas, debatendo os mais variados temas, como política, educação e outros. Quando uma produção feminina adentra nesse espaço, ela está trilhando por caminhos, até pouco tempo percorridos essencialmente pelos homens, como destacou Telles (2001).

Dessa forma, o Colégio Piracicabano, por meio do trabalho desenvolvido pelo seu corpo docente, acabou por contribuir, juntamente com as outras instituições de educação feminina⁸², espalhadas pelas províncias brasileiras, para a formulação e difusão dos princípios mediante os quais deveria se orientar a instrução da mulher. Sua atuação alcançou ainda o mérito de possibilitar que algumas de suas alunas seguissem a carreira docente, dentro de um movimento de feminização do magistério, vivido no alvorecer do século XX⁸³.

Em meados do século XIX medidas legais regulamentaram o acesso das mulheres às escolas normais voltadas à formação de docentes, embora esse processo tenha se dado mediante a superação de muitas dificuldades como as barreiras para a contratação de docentes, as questões culturais, dentre outras (ALMEIDA, 1989; STAMATTO, 2002). Abertas para ambos os sexos, essas instituições seguiam princípios morais rigidamente estabelecidos, não sendo permitido que moças e rapazes estudassem nas mesmas classes, levando, em muitos casos, à construção de prédios separados para abrigarem os diferentes sexos. Com o passar dos anos, a afluência feminina às escolas normais tendeu a obter números maiores em comparação aos homens matriculados (LOPES, 2001).

⁸² Para citar apenas algumas dessas instituições voltadas ao ensino de meninas no período, temos o Colégio Florence de Campinas, fundado em 1863 por Carolina Krug Florence, uma professora alemã (Ribeiro, 1996) e o Colégio Augusto aberto por Nísia Floresta Brasileira de Augusta na segunda metade do século XIX (Reis Filho, 1981).

⁸³ Sobre o movimento de feminização do magistério, Almeida (1989) destaca que muitas dificuldades foram enfrentadas pelas mulheres para que tivessem acesso à carreira docente. A legislação que regulava a contratação de professores no século XIX determinava que as efetivações se dessem por meio de um concurso, no qual ficasse comprovada a habilitação nas matérias de ensino, indicadas na Lei Geral. Visto que existiam poucas escolas para a formação de mulheres, e não sendo ministradas todas as matérias “racionais” nas escolas de primeiras letras femininas, as professoras acabavam sendo contratadas mesmo sem aprovação, recebendo um salário menor. Essa dificuldade na contratação das docentes terminava por restringir a abertura de escolas para meninas, pois a legislação, naquele período, determinava que essas fossem, sobretudo, educadas por mulheres. Esse quadro de restrições era agravado pelas legislações provinciais do período, conforme apresenta Stamatto (2002). “Além da boa conduta, normalmente atestada pelo pároco, a professora deveria ter uma certa idade, solicitar autorização do pai, ou do marido se fosse casada, apresentar a certidão de óbito se viúva, e, se separada” justificar que sua separação não havia se dado por comportamento “disonrroso” (p. 6). Acrescia-se a isso as barreiras culturais que não permitiam que uma menina convivesse com os meninos no espaço escolar, levando as escolas a organizarem seus horários de aulas em turnos diferentes, “em salas separadas por muros, ou construção feita com a ala masculina independente da ala feminina” (p. 7). De qualquer modo, embora as restrições e dificuldades para que as meninas tivessem acesso a uma educação escolarizada tenham sido grandes ao longo do século XIX, Stamatto observa que nas últimas décadas do período um número gradual de efetivos femininos adentrou o espaço escolar seja como professoras ou como alunas. No findar do período imperial houve a regulamentação do magistério e o estabelecimento de escolas normais para ambos os sexos.

Essa situação também era verificada em outros países. Em 1895 o *Expositor Cristão* divulga uma nota sobre a condição do magistério na França, revelando que há alguns anos vinha se registrando uma queda no número de alunos matriculados nas escolas normais masculinas enquanto que aumentava o contingente feminino. Explicando o fato, o redator sugere que “o aumento do número de professoras pode explicar-se pelo fato de serem poucas as carreiras abertas às mulheres na França e por ser a carreira do ensino a que mais convém à atividade e suas aptidões”, ao passo que em relação aos homens outras possibilidades se abriam como a “carreira militar que lhes promete futuro mais brilhante” (E.C., 21/09/1895, p. 4)⁸⁴.

No caso brasileiro, ressalta Lopes (2001), o processo de feminização do magistério não se deu sem resistências e críticas. Muitos olharam de forma discriminatória e colocaram empecilhos para que a mulher exercesse esse ofício. Havia os que argumentavam que elas possuíam cérebros pouco desenvolvidos, mantendo suas reflexões presas a acontecimentos do passado, o que as tornava inaptas ao ensino de seres que deveriam estar voltados ao presente e ao futuro.

Stamatto (2002) aponta que, a partir da década de 1870, assiste-se à construção de um discurso da vocação natural da mulher para o magistério, tecido por médicos, pais, governantes e até mesmo figuras religiosas. Esse debate segue pela década seguinte, chegando a ser discutido no Congresso Internacional de Educação em Paris, em 1889. Dentre as deliberações do evento, chega-se à conclusão de que a aptidão das moças para o ensino de crianças era inegável, possuindo, nesse caso, as mesmas capacidades dos homens, excetuando-se, entretanto, o exercício de cargos de chefia como direção e inspeção de ensino.

As últimas décadas do século XIX deram consistência à construção do imaginário da profissão destinada à mulher associada à figura de educadora dos futuros cidadãos. Vinculando essa imagem aos ideais de modernização da sociedade, de constituição da cidadania e até mesmo de higienização da família, as mulheres são, pouco a pouco, arregimentadas para as salas de aulas de primeiras letras (PINHEIRO, 2002). “Se o destino primordial da mulher era a

⁸⁴ Apple (1995) analisou o processo de feminização docente nos Estados Unidos e na Inglaterra observando que a partir de meados do Novecentos um número ascendente de mulheres passou a cursar as escolas normais nesses países, desejando formar-se professoras. Araújo (1990), em seu artigo *As mulheres professoras e o ensino estatal*, verificou como em Portugal as mulheres passaram a se dedicar cada vez mais à profissão, especialmente nas últimas décadas do século XIX, acompanhando um movimento que se constituía também em outros países europeus. Antonio Nóvoa (1991), ao estudar a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, também em Portugal, fez apontamentos que, assim como os outros autores aqui apresentados, sugerem uma presença maior de mulheres no magistério, com esse processo ocorrendo no país no findar de 1800. Cf. Araújo, 1990; Nóvoa, 1991; Apple, 1995.

maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’”, conforme enfatiza Louro (2001).

Enquanto esse debate alcançava diversos níveis de argumentação, com defensores e opositores se articulando em prol do que acreditavam digno ou indigno, moral ou imoral ao exercício docente das mulheres, o Colégio Piracicabano, embora não sendo uma instituição autorizada a oferecer certificação docente, pois essa licença somente podia ser conferida pelas escolas normais da província, possibilitava, por meio de suas práticas pedagógicas, que algumas de suas alunas exercessem o ofício docente em instituições particulares.

No início de 1889, Martha Watts declara que uma das alunas do colégio estava lecionando na cidade do Rio de Janeiro e outra “foi chamada para assumir uma escola numa cidade distante, por causa da sua boa reputação como boa professora e aluna” (MESQUITA, 2001, p. 86). Essa intenção de formar as jovens de modo que essas pudessem desempenhar a função docente já havia sido manifestada pela educadora metodista em 1884, quando escreveu aos seus correspondentes estadunidenses dizendo achar “um trabalho precioso educar as meninas para que elas saiam e ensinem seu próprio povo” (Idem, p. 57).

Em meados do ano anterior, a *Gazeta* informou que Leonor Smith, aluna do Colégio Piracicabano, estaria seguindo para a Corte, pois havia sido contratada como professora adjunta do Colégio Progresso. Na seqüência, o redator menciona que tal instituição escolar tinha recebido recentemente uma menção especial da “Comissão de Instrução Pública, nomeada pela câmara dos deputados em 1882 e da qual Ruy Barbosa é relator”, ressaltando a importância de que uma aluna piracicabana fosse ocupar um cargo nesse colégio. Concluindo a nota, felicita a jovem pelas “excelentes vantagens que gozará para aperfeiçoar-se nos estudos próprios do seu sexo” (G.P., 23/05/1883, p. 2). Além de demonstrar que a educação ministrada pelo Piracicabano podia resultar em uma atuação docente por parte das alunas do colégio, a nota revela a opinião do redator de que ser professora era uma atividade própria do sexo feminino.

Ao noticiar a reabertura das aulas do colégio em janeiro de 1886, a *Gazeta* ocupou boa parte da primeira página de sua edição para fazer referência a todos os benefícios da instrução ministrada na escola. Apontando para a educação feminina como solução para os problemas da nação, e defendendo que desse ensino adviriam para a “sociedade mães de família e à pátria os futuros cidadãos”, a folha faz menção ao destacado número de alunas que tinham passado nos exames da Escola Normal e “outras, conquanto não pretende[ssem] seguir a carreira do

magistério, chegaram entretanto a esse ponto” (G.P., 21/01/1886, p. 1). Em julho de 1886, na seção “Noticiário” da *Gazeta de Piracicaba*, mais um exemplo da inserção na docência que o Piracicabano possibilitou a algumas de suas alunas. Comunicando aos leitores a redução no preço das mensalidades do externato de primeiras letras aberto “há cerca de um ano” na cidade, o periódico faz referência ao fato de que a “filha do solicitador Candido Borges”, dona e professora da escola, era “ex-aluna do Colégio Piracicabano” (G.P., 07/07/1886, p. 2).

Importa ressaltar que alguns informes sobre alunas que prestavam exames para ingresso nos cursos superiores também são encontrados nas fontes consultadas. Em março de 1889, a professora Watts descreve o andamento dos trabalhos no colégio sob sua direção. Dando ciência do número de matriculados que atingira, naquele semestre, a casa dos 74 alunos, ela menciona que havia um contingente maior de “meninas grandes (...) e como elas ambicionam fazer os exames na capital para a Escola Normal ou para a Academia, é provável que permaneçam conosco mais algum tempo” (MESQUITA, 2001, p. 88). Em uma correspondência anterior, escrita no início de 1886, a educadora estadunidense citou que uma de suas alunas tinha ido à capital “para fazer os exames preparatórios prescritos pelo governo para capacitar estudantes a prosseguir os estudos em direito, medicina ou farmácia, e ela passou bem nos quatro que tentou” (Idem, p. 86). Na edição de 2 de dezembro de 1888, a *Gazeta* anunciou a aprovação plena de Rhoda Beawn, “aluna do Colégio Piracicabano”, no exame de português para ingresso na Academia em São Paulo (G.P., 2/12/1888, p. 2).

Diferentemente da possibilidade de atuação de algumas das alunas do colégio no exercício da docência, que pode ser observada nos relatos do periódico piracicabano e nas missivas de Martha Watts, não existe nenhuma evidência no tocante ao desempenho de ex-alunas do colégio em outros ofícios, mesmo que, em diversos momentos, ocorra a menção a esse interesse por parte de algumas delas, como no caso das que desejavam ingressar na academia.

Mas, mesmo essa externalização do interesse, pode ser sentida como uma significativa alteração no destino imposto por uma sociedade cerceadora e moralizadora. Embora possam ser lidos como passos acanhados, não deixavam de sinalizar um caminho em direção à ruptura de mecanismos de subordinação feminina estabelecidos pelos padrões masculinizados da sociedade. Nesse sentido, ganham relevo as reflexões de Fraisse e Perrot (2001), ao assinalarem que “com efeito, as mulheres não são simples agentes da reprodução [de um discurso], mas a um tempo sujeitos e objetos da produção”. Por conseguinte, “elas não são apenas criaturas, são também criadoras, e modificam incessantemente o processo que as faz” (p. 141).

Ainda que o magistério feminino e a própria educação da mulher tivessem que ser autorizados e consentidos pelos homens, fossem eles os intelectuais debatedores do tema ou mesmo os pais que deveriam permitir o acesso de suas filhas a tais ensinamentos, essas práticas acabaram permitindo uma inserção maior das mulheres nos espaços públicos para exercerem papéis distintos dos então comumente assumidos. Em certa medida, a abertura de salas de aulas ou a formação na escola normal, por ex-alunas do Piracicabano, simbolizam uma chance de sustento que excedia a tutoria dos pais ou dos maridos após o matrimônio, além de inseri-las na esfera pública.

Compreendido dentro dos limites culturais, encarnados em uma moral cerceadora, em voga no findar do século XIX, o Colégio Piracicabano, aberto em 1881, com o intuito de educar as filhas de uma elite regional, acabou se inserindo dentro de um projeto maior de discussão e implantação de uma educação feminina. Oferecendo um aprendizado inovador frente aos então praticados na região, com o ensino de disciplinas científicas e clássicas, a instituição esmerava-se na preparação dos eventos que divulgariam o aprimoramento de suas alunas. Importante meio de propaganda da escola, os exames públicos, as festas escolares e as apresentações da Sociedade Literária terminavam por exhibir, em contrapartida, novos hábitos sociais, apresentando mulheres em ocasiões públicas e permitindo uma familiarização com práticas educativas pouco difundidas no período. Estas iniciativas não deixaram de enfrentar resistências, pois se chocavam com as tradições sociais que subordinavam a mulher à autoridade masculina. Assim, era preciso convencer a sociedade da função regeneradora desse ensino, pois por meio dele se poderia formar a mãe “civilizada”, dotada de conhecimentos imprescindíveis à formação das futuras gerações, responsável pelo progresso da nação. Associando a imagem de mãe à de educadora natural, o magistério foi visto como uma possibilidade de ocupação honrada para as mulheres dentro desse sistema. Outras, em menor número, em termos de Brasil, optaram por tentar os caminhos do ensino superior, prestando exames em Academias. Novamente, essas “quebras de grilhões”, que rompiam com as normas sociais vigentes, são verificadas e os discursos contra tais novidades se materializavam em prescrições moralizadoras.

Freitas (2000), analisando a *Revista de Ensino*, entre 1902 e 1909, verificou que nas primeiras décadas do século XX, a educação feminina continuava sendo um “tema embaraçoso”. Recuperando um artigo traduzido da *Education Review*, de abril de 1906, assinado por Willian L. Felter, da Girl’s High School, Brooklyn, em Nova York, a autora apresenta as argumentações do professor, contrárias à admissão das mulheres nas academias,

alegando ser ela “perigosa para a própria mulher e para a sociedade” (FELTER, 1906 apud FREITAS, 2000, p. 6). Fazendo uso de estatísticas e supostos dados da psicologia, o referido educador conclamava as mulheres a reagir, não se esquecendo de seu papel, e a abandonar “a corrida aos diplomas”, impedindo o “desaparecimento do que há de moral, religioso, de poético na natureza” (Idem).

Evidentemente que o número de mulheres que estavam tentando uma carreira acadêmica nos Estados Unidos era superior ao quadro apresentado no Brasil. Em julho de 1895, o *Expositor Cristão* anunciou o número de mulheres que freqüentavam universidades naquele país. De acordo com o periódico passava de 40.000 matrículas (E.C., 20/07/1895, p. 3). Supostamente esse número continuava ascendendo, levando o professor da Girl’s School a se preocupar com os resultados futuros dessa afluência feminina às academias. Considerando que o artigo de Willian Felter foi traduzido e publicado na *Revista de Ensino*, podemos supor que essa preocupação poderia, igualmente, ocupar algumas mentes na *terra brasilis*.

Desse modo, as inovações ocorridas no ensino dirigido às mulheres, com a ampliação do espaço de sociabilidade, com a freqüência feminina às escolas normais e mesmo as tentativas de ingresso no ensino superior, vão sendo compreendidas como pequenas transgressões. Transgressões essas que necessitavam ser contestadas pelo discurso recorrente, o qual insistia no papel da instrução na formação das mulheres com vistas ao futuro desempenho de suas funções de esposa e mãe.

Tomando parte nesse processo de consolidação da educação feminina, o Colégio Piracicabano desponta como um “agente de transformação social”. O êxito de alguns dos princípios que nortearam sua fundação, dentre eles, educar expoentes da elite política brasileira, para assim conquistar o respeito e o apoio às iniciativas protestantes, sobretudo, na área educacional, e educar as moças brasileiras para desfrutarem de alguma liberdade, pelo menos intelectual e profissional, foram alcançados nas décadas seguintes à sua inauguração, conforme intentamos demonstrar por meio do exame das fontes, apresentando as alunas que tiveram seus discursos publicados pelo periódico piracicabano, as que se dedicaram à docência, dentre outras.

Os resultados esperados no que tange à obtenção de prosélitos do metodismo por meio da educação foram sentidos em menor número. No despontar do século XX, Martha Watts ainda lamentava essa situação. Em uma epístola de 1901, relatou aos destinatários estadunidenses a homenagem que as alunas da Escola Normal de Piracicaba tinham feito ao Piracicabano. Feliz com as “gratas cortesias” que a escola recebera ela declara: “O Colégio Piracicabano não

converteu todos os seus alunos, não porque as crianças não pudessem ser convertidas, mas porque os pais disseram não; mas ele certamente fez muito pelas meninas daquela cidade” (MESQUITA, 2001, p. 130).

Reconhecendo o papel da formação escolar na vida das crianças, a educadora aponta para a ineficácia dos meios empregados para a conversão direta de seus educandos. A educação que visava difundir os preceitos da fé protestante, por ela professada, esbarrava na religião praticada pelos pais, impedindo que resultados diretos fossem conquistados em curto prazo.

Todavia, o Piracicabano acabou por ser mais um dos divulgadores das metodologias norte-americanas de ensino, fazendo uso de uma estrutura escolar com aparelhagens atualizadas e de um prédio especialmente construído para abrigar a escola. Toda essa organização, presente também em outros colégios protestantes instalados na província paulista, contribuiu para a configuração desse modelo de educação como uma referência importante para a implementação das reformas educacionais paulistas, realizadas após a Proclamação da República.

Em 1901, a professora Watts, relatando as homenagens recebidas pelo colégio, das alunas da escola normal, acima referenciadas, recupera parte do discurso de uma das antigas educandas do Piracicabano:

Ela disse que todos sabiam que o Estado devia àquele colégio os métodos “modernos e humanizantes” de ensino que eram agora usados em suas escolas. O Dr. Prudente de Moraes, cujos filhos haviam sido educados no Colégio Piracicabano, havia dado ao Estado as reformas que eles agora exultavam. (MESQUITA, 2001, p. 130)

É certo que o contato diário dos filhos de Prudente de Moraes com as aulas do colégio e a sua visita aos eventos realizados pela instituição, o colocaram diante de um modelo educacional diferenciado⁸⁵. Saber em que medida tais implicações agiram no processo de formulação das reformas do ensino paulista não nos é possível, sem que se faça uma análise mais aprofundada

⁸⁵ Em *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, Hilsdorf (1986) evidencia o quanto o apoio recebido pelo Colégio Piracicabano por parte dos irmãos Moraes Barros foi importante para a implantação e o crescimento da instituição. Manoel de Moraes Barros chegou a hospedar os missionários metodistas em sua casa assim que esses chegaram a Piracicaba e assinou como testemunha uma procuração para que as bagagens pessoais e a mobília que seria utilizada pelo futuro colégio fossem retiradas na alfândega. O apoio deu-se ainda por meio da matrícula dos filhos desses políticos no Piracicabano e pela constante defesa pública da escola e dos seus respectivos organizadores.

sobre o tema, algo que excede aos objetivos do trabalho que aqui se apresenta. Dados expressivos sobre a temática foram analisados por Hilsdorf (Barbanti) (1977; 1986) permitindo a compreensão de que a reforma educacional paulista, instituída em 23 de março de 1890, idealizada por Rangel Pestana e executada por Caetano de Campos foi marcada por um intenso debate, que teve lugar nas últimas décadas de 1800, e por iniciativas educacionais implementadas em outros colégios protestantes, à semelhança do Piracicabano. Desconsiderar que houve um entrecruzamento dos caminhos trilhados por essas personagens seria abdicar de um dado importante no que se refere aos desdobramentos dessas iniciativas.

Por fim, poderíamos nos questionar se o propósito das mulheres metodistas dos EUA de financiar um projeto educacional no Brasil atingiu as expectativas desse grupo. Considerando todas as ressalvas que tentamos estabelecer neste trabalho de análise, podemos acreditar que, em alguma medida, as aspirações foram alcançadas. Talvez, se o Colégio Piracicabano não representasse suficientemente os ideais das mulheres pertencentes à Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas, outras escolas femininas não teriam sido inauguradas em território brasileiro com o financiamento desse órgão. Além do Piracicabano, diversas instituições foram abertas e auxiliadas por esse grupo missionário, como o colégio Americano em Petrópolis, o Mineiro em Juiz de Fora e o Isabela Hendrix em Belo Horizonte, além de vários empreendimentos espalhados pelo Brasil. Alguns dos colégios, dentre eles o próprio Piracicabano, existem até os dias de hoje.



Considerações Finais



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educai, pois, a mulher, ensina-lhe o que é nobre, o que é útil, o que é belo; fortificai-lhe a razão, dai-lhe a confiança em si mesma; no livro da natureza ensina-lhe a estudar, mostrai-lhe desta os segredos, as belezas, os recursos. Mas que da árvore da ciência não se aproximem demais para que espinhos não dilacerem a alma. Fazei forte a mulher fraca conservando os seus encantos; e nossos filhos; felizes, abençoarão vossos nomes. (F. X. OLIVEIRA DE MENEZES, 1881 apud OLIVEIRA, 1995, p. 136)

Quando Oliveira de Menezes expressou sua opinião sobre a educação da mulher em 1881, deixou claro o que pensava sobre o tema. Concordava plenamente com a inauguração das aulas para o sexo feminino no Imperial Liceu de Artes e Ofícios, desde que observadas as máximas de manutenção da feminilidade, conservando a beleza e os encantos próprios da natureza da mulher. Receoso dos resultados malévolos do excesso de aprendizagem, advertia severamente: “Mas que da árvore da ciência não se aproximem demais para que espinhos não dilacerem a alma” (Idem). Sua admoestação não era sem causa, visto que prescrevia à mulher o cumprimento cabal de sua “missão mais santa”, percorrendo diligentemente o “ciclo de filha, esposa e mãe” (Idem), para o qual não eram necessários estudos demasiadamente aprofundados.

Nem a prescrição nem a cautela recomendada por Oliveira de Menezes, no tocante àquilo que julgava correto para a educação da mulher, chegam a surpreender. Vimos que no torvelinho de debates sobre a educação feminina, que marcaram o findar do século XIX, uma certa tendência predominou. De algum modo, as diversas vozes concordavam que já era tempo de conferir às moças um ensino que fosse além dos aprendizados costumeiramente praticados. Proclamavam, então, uma educação mais aprofundada. Um ensino que preparasse física, intelectual e moralmente a jovem para o cumprimento de sua missão social de dirigir os passos e formar os futuros cidadãos do país. Como lembrava Luiz de Castro, que também se pronunciou sobre o início das aulas do Liceu de Artes e Ofícios: “devemos, pois, educar a mulher para ser mulher” (LUIZ DE CASTRO, 1881 apud OLIVEIRA, 1995, p. 150).

A esse tempo, passa a funcionar em Piracicaba, cidade de pouco mais de 8.000 habitantes, localizada no interior da província de São Paulo, uma escola para meninas. Aberta com o financiamento de um grupo de mulheres metodistas estadunidenses e dirigida pela missionária e educadora Martha Watts, o Colégio Piracicabano recebeu notoriedade pública pelas práticas pedagógicas que implementou em seu interior. Estruturou-se com o apoio de uma elite local, em geral adepta do movimento republicano, que matriculou as filhas e, em alguns casos, os filhos em suas aulas. Esse respaldo inseria-se em uma espécie de acordo político estabelecido entre esses sujeitos. De um lado, os republicanos que almejavam um ensino diferenciado do oferecido pelo governo imperial, e, de outro, os metodistas que buscavam apoio para a igreja e desejavam por meio da educação alcançar novos adeptos.

Defendendo ideais de liberdade e de educação feminina, o corpo docente do Piracicabano se articulava em prol de tais desígnios, proferindo discursos, redigindo artigos e organizando festas e exames públicos de modo a divulgar o tipo de educação ali ministrado. Conforme constatamos, em certa medida, essa postura refletia no ensino que o corpo docente ministrava às meninas, delimitando os saberes, os modos de organização e as práticas pedagógicas da instituição. Os limites impostos, em certa medida, atuavam desde a composição do currículo, a divisão das turmas e a formação das classes até a estruturação das aulas e a divulgação dos preceitos de ensino moralizante nos informes publicitários que a escola veiculava nas páginas da *Gazeta de Piracicaba* e do *Expositor Cristão*.

Dotado de um currículo diversificado, de boas instalações, móveis e utensílios escolares importados, o colégio oferecia às suas alunas aulas de variados idiomas, além do aprendizado de química, física, mineralogia, zoologia, música, exercícios ginásticos e outros, excedendo o conjunto de disciplinas apresentado pelos demais colégios da região. Almejando manter-se atualizado abriu, em 1886, o primeiro *kindergarten* da cidade, em prédio anexo, construído especialmente para abrigar o departamento de educação infantil.

Os conhecimentos obtidos pelo corpo discente eram exibidos em exames públicos, festas escolares e nas celebrações da Sociedade Literária. E, de algum modo, era nesses momentos que as jovens educandas da elite local, sutilmente, passavam a desfrutar de uma vivência pouco comum à elas naquele período. Comumente mantidas no espaço doméstico e saindo às ruas sob a tutela atenta dos pais ou dos responsáveis, acompanhando-os em solenidades religiosas e bailes, era nas ocasiões festivas do colégio que tinham a possibilidade de ocupar um papel de destaque. Exibindo os aprendizados, demonstravam a capacidade intelectual adquirida sem

abdicar dos gestos “graciosos” e “feminis”, geralmente prescritos pelos articulistas do tema da educação da mulher.

Algumas das alunas deram um passo além. Maria Escobar e Anna de Barros manifestaram-se publicamente, discursando na festa de lançamento da pedra fundamental do Piracicabano, em 1883. Aproveitaram a ocasião para argumentar em prol da educação feminina salientando a grande responsabilidade das mulheres para com a família e a sociedade. Dias depois tiveram seus respectivos discursos veiculados pela *Gazeta de Piracicaba*, ao lado dos de figuras de destaque à época, tais como Rangel Pestana, Prudente e Manoel de Moraes. Anna de Barros teve ainda a oportunidade de publicar algumas de suas composições escolares no periódico piracicabano. Publicou no *Almanach Litterario de São Paulo*, nas edições de 1884 e 1885, duas de suas produções literárias, além da tradução do francês para o português de um artigo científico, por ela realizada. As jovens alunas passaram, desse modo, a circular em espaços marcadamente masculinos, emitindo opinião sobre os temas contemporâneos ou divulgando os seus escritos literários.

Acrescenta-se a esse movimento em direção a uma certa liberdade instrucional e intelectual, o exercício docente e as tentativas de ingresso nas academias brasileiras. Leonor Smith seguiu para a Corte em 1883 para trabalhar como professora no Colégio Progresso. Anos após, a filha do solicitador Candido Borges abriu um externato de primeiras letras em Piracicaba. Rhoda Beawn, em 1888, prestou os exames para ingresso na Academia em São Paulo. Ex-pupilas do Colégio Piracicabano, a atuação dessas moças representa uma significativa mudança nos mecanismos de subordinação feminina estabelecidos pela sociedade de então, ao passo que a escola pode ser vista como um “agente de transformação social”.

Esta pesquisa permitiu, por meio do cotejo dos vestígios deixados nas correspondências de Martha Watts e nas páginas envelhecidas dos periódicos, *Gazeta de Piracicaba* e *Expositor Cristão*, observar a constituição de práticas pedagógicas de um colégio para meninas em meio ao processo de construção histórica das representações acerca da educação da mulher. Para que esse intento se concretizasse foi preciso que muitas personagens enveredassem pelos caminhos do debate e da defesa do acesso das mulheres a uma educação mais aprofundada, via de regra, franqueada aos homens.

Voltado à educação feminina, o Colégio Piracicabano atuou na formação de suas alunas, participando da propagação de preceitos educacionais pautados em representações do papel da mulher presentes na sociedade do período. Possibilitou, desse modo, que parte das jovens

submetidas aos seus empreendimentos pedagógicos tomassem contato com espaços e iniciativas sociais não habituais a elas. Pequenas alterações na vivência dos cidadãos, pois se conservavam princípios de moralidade e submissão da mulher aos desígnios masculinos, que preceituavam a elas as obrigações de esposa e mãe. Grandes modificações, se considerado o próprio movimento da história que tem nesse enredo um exemplar do imaginário oitocentista acerca da função da educação oferecida às mulheres.

FONTES

Jornal Gazeta de Piracicaba. 1882-1900. IHGP – Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba

Jornal Expositor Cristão. 1890-1900. CEPEME – Centro de Pesquisas em Metodismo

MESQUITA, P. (2001). *Evangelizar e civilizar: cartas de Martha Watts, 1881-1908*. Piracicaba/SP: UNIMEP.

BIBLIOGRAFIA

ABBUD, M. L. M. (2007). *John Dewey nos debates sobre a educação infantil (Estados Unidos, dos anos noventa do século XIX aos anos dez do século XX)*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da PUC/SP.

ALGRANTI, L. M. (1993). *Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudoeste do Brasil, 1750-1822*. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: Edunb.

ALMEIDA, J. R. P. de. (1989). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília: INEP.

ALMEIDA, J. S. (1996). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. (Tese de Doutorado). São Paulo: FEUSP.

ALVAREZ-URIA, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannônica. n. 6.

ALVES, R. A. (1970). O protestantismo latino americano: sua função ideológica e suas possibilidades utópicas. In: *We Cladim our Future*. Editora Frindship Press.

APPLE, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ARAÚJO, H. C. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 16.

ARAÚJO, M. M. de. (1982). *Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte: da colônia à primeira República*. (Dissertação de Mestrado). Natal: UFRN.

ARCE, A. (2002). *Friedrich Froebel – O pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis/RJ: Vozes.

ARNAUD-DUC, N. (2001). As contradições do Direito. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Orgs.) *História das Mulheres. O século XIX*. Porto: Edições Afrontamento.

ASANO, S. N. (2002). Colégio Nossa Senhora das Dores e a formação de piedosas filhas de Maria, dedicadas professoras e perfeitas esposas. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.

AZEVEDO, M. (1877). *O Rio de Janeiro, sua história, monumentos, homens notáveis, usos e curiosidades*. Rio de Janeiro: B. L. Ganier.

BARATA, A. M. (1994). A maçonaria e a ilustração brasileira. *Manguinhos*, n. 1, jul.- out.

BARBOSA, J. C. (2005). *Lugar onde os amigos se encontram: caminhos da educação metodista no Brasil*. São Bernardo do Campo: CEPEME.

BASTOS, M. H. C. (2001). Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira (1875-1983)*. Campinas/SP: Autores Associados.

BAUBÉROT, J. (2001). Da mulher protestante. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Orgs.). *História das Mulheres. O século XIX*. Porto: Edições Afrontamento.

BENCOSTTA, M. L. A. (1993). *Protestantes em Campinas: a história de um colégio de confissão presbiteriana (1869-1892)*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FFLCH/USP.

BERNARDES, M. T. C. C. (1988). *Mulheres de ontem?: Rio de Janeiro, século XIX*. São Paulo: T. A. Queiroz.

BONATO, N. M. da C. (2002). A presença feminina no Colégio Pedro II. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.

BONTEMPI JUNIOR, B. (2002). Brasileiros e não yankees: americanismo e patriotismo em “A educação nacional”. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.

BRASILIENSE, A. (1878). *Os programas dos partidos e o 2o Império*. São Paulo: Jorge Seckler.

BRAUDEL, Fernand. (1978). História e ciências sociais: a longa duração. In: _____. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva.

Bibliografia

- BRESCIANI, M. S. (1995). O cidadão da república: liberalismo *versus* positivismo. Brasil: 1870-1900. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, mar./mai.
- BUENO, S. (2000). *Dicionário da língua portuguesa*. Edição revista e atualizada. São Paulo: FDT.
- BURKE, P. (Org.). (2000). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP.
- CAPELATO, M. H. R. (1994). *A imprensa na história do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto/EDUSP.
- CARVALHO, J. M. (1990). *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, M. M. C. de. (2003). *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista/SP: EDUSF.
- _____. (2001). Caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da educação*. São Paulo: EDUSP.
- _____. (1998). Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, C. P.; CATANI, D. B. (Orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras.
- CATHCART, E. (2000). *As mulheres se organizam para a missão. Igreja Metodista Unida EUA. Junta de Missões. Divisão de Mulheres*. (Apostila escrita para o Encontro Internacional de Mulheres em Phoenix, Arizona). Piracicaba/SP: Arquivo CEPEME, UNIMEP.
- CAULFIELD, S. (2000). *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- CHARTIER, R. (1995). Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). In: *Cadernos Pagu*, Campinas/SP: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n. 4.
- _____. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- CHARTIER, R.; JULIA, D. et. al. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVII^e siècle*. Paris: SEDES.
- CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, v. 2.
- DAWSEY, J. C. (2005). *Americans: imigrantes do velho sul no Brasil*. Piracicaba/SP: UNIMEP.
- DE LUCA, L.; DE LUCA, J. B. A. (2003). Marie Rennotte, pedagoga e médica: subsídios para um estudo histórico-biográfico e médico-social. *Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2.

DEL PRIORE, M. (1997). História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, C. F & VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História*. São Paulo: Campus.

DIAS, M. H. (2001). A Escola Normal paulista na ótica dos conservadores. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista/SP: EDUSF.

_____. (1999). *O Diário de São Paulo* como fonte. In: VIDAL, D.; SOUZA, M. (Orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica.

EISENBERG, P. L. (1982). *A Guerra Civil americana*. São Paulo: Brasiliense.

ESCOLANO, A. (1993-94). La arquitectura como programa: espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación*, n. 12-13.

FAUSTO, B. (1994). *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP.

FARIA FILHO, L. M.; RODRIGUES, J. R. G. (2003). A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 1, n. 6.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. (2000). Os tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago.

FERREIRA, J. A. (1959). *História da Igreja Presbiteriana no Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana.

FRAGO, A. V. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, set./out./nov./dez.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

FRAISSE, G.; PERROT, M. (2001). A produção das mulheres, imaginárias e reais. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Orgs.). *História das mulheres: o século XIX*. Porto: Edições Afrontamento.

FREITAS, A. G. B. (2000). Da educação feminina à presença das mulheres na *Revista de Ensino* (São Paulo, 1902-1909): Primeiras aproximações. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: CD-ROM.

FREITAS, M. C. (2005). Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III – Século XX*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Bibliografia

GIORGIO, M. (2001). O modelo católico. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Orgs.). *História das mulheres. O século XIX*. Porto: Edições Afrontamento.

GOLDMAN, F. P. (1972). *Os pioneiros americanos no Brasil: educadores, sacerdotes, covos e reis*. São Paulo: Pioneira.

GONDRA, J. (2004). *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

_____. (2002). No repouso dos arquivos: o “Ensino Público” na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista/SP: EDUSF.

GOUVÊA, M. C. S. (2004). Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina o século XIX. In: *Anais da 26ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: CD-ROM.

GOUVEIA, M. C. (2001). Mestre: profissão professor(a): processo de profissionalização docente na província mineira no Período Imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP: Autores Associados, n. 2, jul./dez.

HACK, O. H. (1985). *Protestantismo e educação brasileira*. São Paulo: Editora Presbiteriana.

HAMILTON, D. (2001). Notas de lugar nenhum: sob os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP: Autores Associados, n. 1, jan./jun.

_____. (1992a). Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannônica. n. 6.

_____. (1992b). Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannônica. n. 6.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. (1994). O imaginário moderno no Brasil. In: MESSEDER, C. A.; HERSCHMANN, M. M.; (Orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco.

HILL, L. F. (1939). *The Confederate Exodus to Latin América*. Austin, [s.d].

HILSDORF, M. L. S. (2005). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (1986). *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. (Tese de Doutorado). São Paulo: FEUSP.

HILSDORF (BARBANTI), M. L. S. (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FEUSP.

JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP: Autores Associados, n. 1, jan./jun.

JUNQUEIRA, M. A. (2001). *Estados Unidos: a consolidação da nação*. São Paulo: Contexto.

KARNAL, L. (2001). *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto.

KUHLMANN JUNIOR, M. (2001a). *As grandes festas didáticas: a educação e as Exposições Internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista/SP: EDUSF.

_____. (2001b). O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira (1875-1983)*. Campinas/SP: Autores Associados.

LE GOFF, J. (1990). *História e memória*. Campinas/SP: UNICAMP.

_____. (1984). Antigo/Moderno. In: *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. vol. 1.

LEITE, M. M. (1984). *A condição feminina no Rio de Janeiro: antologia de textos de viajantes estrangeiros*. São Paulo: HUCITEC; EDUSP.

LISBOA, J. M. (1884). *Almanach literario de São Paulo*. 6º ano. São Paulo: Casa Garraux Tipografia.

_____. (1885). *Almanach Literario de São Paulo*. 7º ano. São Paulo: Casa Garraux Tipografia.

LOPES, I. G.; SÁ, N. P. (2002). *Asilo Santa Rita de Cuiabá: releitura da práxis educativa feminina católica. 1890-1930. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.

LOURO, G. L. (2001). Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Contexto.

MANOEL, I. A. (1996). *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP.

MATTOS, M. (2002). *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru: Edusc.

MELO E CASTRO, E. M. (2000). Eu odeio cartas. In: GALVÃO, W. N. & GOTLIB, N. B. (Orgs.). *Prezado Senhor, Prezada Senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras.

MENDONÇA, A. G. (1984). *O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo: Paulinas.

Bibliografia

MESQUIDA, P. (1994). *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*; Tradução Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: EDITEO.

MESQUITA, Z. (1995). A proposta educacional metodista no Brasil: fase de implantação (1876-1914). *Revista do Cogeime*, Piracicaba/SP: UNIMEP, n. 6, jun.

_____. (1993). Educação Metodista: uma questão não resolvida. (Dissertação de Mestrado). Piracicaba/SP: UNIMEP.

MONARCHA, C. (2001). Revista do Jardim da Infância: uma publicação exemplar. In: _____. (Org.). *Educação da infância brasileira (1875-1983)*. Campinas/SP: Autores Associados.

MORSE, R. (1988). *O espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras.

MOTT, M. L. (2005). Gênero, medicina e filantropia: Maria Rennotte e as mulheres na construção da nação. *Cadernos Pagu*. Campinas/SP: Editora UNICAMP, n. 24, jan./jun.

MUNIZ, D. C. G. (2002). Gênero e educação: corpos e comportamentos modelados em formas civilizadas e forjas generalizadas. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.

_____. (1998). *Do lar para a escola e da escola para o lar: mulheres e educação em Minas Gerais no século XIX*. São Paulo: FFLCH/USP.

MUZART, Z. L. (1999). Pendantes e bas-bleus: a história de uma pesquisa. In: _____. (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Editora Mulheres.

NASCIMENTO, A. M. B. do. (2004). Educação na imprensa: o jornal como fonte para a história da educação operária no Piauí - 1889 a 1937. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. PUCPR: CD-ROM.

NÓVOA, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

_____. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4.

PINHEIRO, R. K. B. de S. (2002). Instrução feminina em Natal: 1889-1899. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.

RAINHO, M. C. T. (2002). *A cidade e a moda: novas pretensões, novas distinções – Rio de Janeiro, século XIX*. Brasília: Editora UNB.

RAFAETA, E. C. (2007). Virgindade, moralidade e honra: concepções sobre a mulher no início do século XX. *Histórica*, n. 27, nov. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/>>. Acesso em: 31 jan. 2007.

REIS FILHO, C. dos. (1981). *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, A. I. M. (2000). Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. L. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1996). *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas, 1863-1889*. Campinas/SP: Centro de Memória – UNICAMP.

RIBEIRO, B. (1973). *Protestantismo no Brasil monárquico (1822-1888)*. São Paulo: Pioneira.

SCOTT, J. (1991). História das mulheres. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: UNESP.

SOIHET, R. (1997). História das mulheres. In: CARDOSO, C.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus.

SILVA, M. B. N. (1974). Transmissão, conservação e fusão cultural no Rio de Janeiro (1808-1821). *Revista de História (USP)*, São Paulo, vol. XLVII, n. 97, jan./mar.

SIMONINI, L. de A. (2004). Escrita de cartas, vestígios de história: o manifesto dos pioneiros da educação nova na correspondência dos signatários para Anísio Teixeira (1931-1935). *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. PUCPR: CD-ROM.

SOUZA, R. F. de. (2004). Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados.

_____. (2000). Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas/SP, ano XIX, n. 51, nov.

_____. (1998). *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo. (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.

STAMATTO, M. I. S. (2002). Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.

_____. (1998). Educação comparada Brasil/Canadá: o ensino no século XIX. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNB, ano 7, n. 9, jun.

TANURI, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas/SP: Autores Associados, n. 14, especial mai./jun./jul./ago.

TELLES, N. (2001). Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Contexto.

TORRES, M. C. T. (2003). *Piracicaba no século XIX*. IHGP. Piracicaba: Editora Degaspari.

Bibliografia

- VALDEMARIN, V. T. (2004a). Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados.
- _____. (2004b). *Estudando as lições de coisas*. Campinas/SP: Autores Associados.
- _____. (2000). *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a Reforma Educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. (1992). A maquinaria escolar. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannônica. n. 6.
- VASCONCELOS, M. C. C. (2002). A educação de meninas e meninos no oitocentos: os conventos, os palácios, as casas e as escolas. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: CD-ROM.
- VERARDI, L. (1910). *Manual do Bom-Tom*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Laemmert.
- VILAS-BÔAS, E. F. (2000). Origens da educação protestante em Sergipe, 1884-1913. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: CD-ROM.
- VILLELA, H. (2002). Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista/SP: EDUSF.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. et. al. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun.
- WAKEFIELD, G. S. (1990). *John Wesley*. Peterborough: Foundery Press.
- WARDE, M. J. (2000). Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2.
- WEBER, M. (1992). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira.
- WEINBERG, A. (1968). *Destino manifesto: el expansionismo nacionalista en la historia norteamericana*. Buenos Aires: Piados.
- WERNET, A. (1991). O auge da romanização: o concílio plenário da América Latina. *Anais da X Reunião da SBHP*. Curitiba: SBHP.
- WERLE, F. O. C. (2001). Colégios femininos: identidade, história institucional e gênero. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas/SP, n. 10, jun.