

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO ÉTNICA: a pluralidade das propostas educacionais
de origem germânica no Estado de São Paulo

MARIA CRISTINA DOS SANTOS BEZERRA

CAMPINAS
2007

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

B469e Bezerra, Maria Cristina dos Santos.
Educação étnica : a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo / Maria Cristina dos Santos Bezerra. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Educação. 2. Migração. 3.Etnia. 4.Sociedade. 5. Escolas. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-040/BFE

Título em inglês : Ethnical education : the plurality of educational proposals of german origin in the State of São Paulo

Keywords : Education ; Migration ; Etnia ; Society ; Schools

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson (Orientadora)
Prof. Dr. Lúcio Kreutz
Profa. Dra. Maria Christina Siqueira de Souza Campos
Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida
Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : crisbezerra_mcsb@terra.com.br

Aos meus filhos: produção principal;
Ao Luiz: fonte de paciência e de saber;
A minha mãe: fonte de sabedoria;
A memória de meu pai: fonte de luz;
A Dorothéia Takaes: fonte de incentivo.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa, inicialmente, parece ser uma atividade solitária, no entanto, o pesquisador se encontra com tantas pessoas no seu percurso de formação que fica quase impossível se lembrar de todas elas. Assim, a tarefa de agradecer acaba provocando um certo desconforto, pois certamente acabamos por esquecer de alguém que se sente parte e gostaria de estar representado. A todos esses que de repente podem não ter aqui seus nomes citados, de antemão, peço desculpas e já agradeço por compreenderem o lapso da memória e reafirmar a importância das suas contribuições para a conclusão desse trabalho.

Algumas pessoas e instituições não podem em hipótese alguma ser esquecidas, é o caso da professora Olga von Simson que me iniciou no caminho da pesquisa quando eu nem sequer sabia ainda o que era fazer uma pesquisa e o que seria ser uma pesquisadora. A conheci estava ainda no final da graduação e desde então tenho estado no seu encalço como aprendiz e aí se vão dez anos que ela constante e pacientemente me acompanha, sempre confiando, apoiando, instigando, orientando, me ajudando a achar o caminho quando, de repente, me perdia, incentivando – às vezes até empurrando – quando passava pela minha cabeça a idéia de que não ia conseguir. Enfim, uma relação de confiança e respeito mútuos. Meu sincero agradecimento.

Os membros das bancas, professoras Ana Maria Fonseca de Almeida, Ana Lúcia Guedes Pinto e professor Lúcio Kreutz pelas preciosas contribuições, provocações e questionamentos que permitiram a ampliação e o aperfeiçoamento de meus conhecimentos. Em especial faço um destaque a duas professoras que também fizeram parte da banca, as professoras Zeila de Brito Fabri Demartini e Maria Christina Siqueira de Souza Campos que estiveram presentes também nos últimos anos de minha carreira acadêmica/universitária, dando preciosas contribuições que me deixaram mais segura nessa caminhada.

A família que aceitou, embora nem sempre entendendo o porquê, a minha ausência nas atividades familiares ou minha presença ausente, sempre com algum material na mão.

Aos amigos, pessoas sempre participantes, que me impulsionaram e não me deixaram desistir. Depositaram sempre muita dose de confiança, que às vezes nem eu mesma tinha... Entre esses eu incluo os amigos da EMEIEF Professor José Paulino de

Araújo Vargas e os do UNISAL, em especial Álvaro Braga, Regiane Rossi e Crispim Campos. Outros que também fizeram parte nesse processo foram a professora Mara Regina Jacomeli e o professor José Claudinei Lombardi, sempre muito zelosos para com minha formação, fontes de verdadeira amizade. Não posso me esquecer da Ika, da Elisa e da Nice; da Silvana Aires e da Isabel Rossi, por meio de quem agradeço aos amigos da APEOESP.

Agradeço aos moradores do Bairro dos Pires na figura da Diná e do Danilo, cuja participação inicial, desde o mestrado, possibilitou o tema para o doutorado. Socorrem-me sempre que solicito.

Aos meus filhos, que, com grande sacrifício, compreenderam – ou não – a necessidade da minha reclusão concentrada de horas e horas de trabalho diário ou a ausência para a coleta dos dados.

Ao Luiz Bezerra, grande e paciente companheiro, fonte de amor e segurança, tanto emocional quanto intelectual. A minha mãe, por tudo! Por ela existir, por eu existir!

Ao CNPQ, pelo financiamento que me permitiu a dedicação, as viagens e todo o material que a pesquisa exigia.

Às escolas que gentilmente me abriram as portas, me cederam os materiais bibliográficos e humanos de que necessitei: Colégio Humboldt, na figura do professor Herbert Zorn; Colégio Porto Seguro, com a senhora Regina Liebrecht; Colégio Imperatriz Leopoldina, com o senhor João Ricardo Beck; Colégio Benjamin Constant, com a senhora Magda von Galen; ao Colégio Köelle, com o senhor Theodoro Köelle e o Colégio Santa Catarina, com a senhora Eliana Rita Valbono Mattar.

As pessoas acima representadas intermediaram os contatos com meus depoentes, aos quais devo um agradecimento especial: senhora Renate Sauter, senhor João Beck, senhor Theodoro Köelle, senhora Wilma Elvira Rossi, professor Herbert Zorn, professor Edimir Peterlini, o professor Turelli e ainda Ana Hedwig Berger (Susy) de Leme, que me conduziu até o bairro Ribeirão do Meio, antiga Kirchdorf.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço a Dorotheia Takaes, alemã de fibra, garra, energia e muita juventude nos seus mais de oitenta anos, com quem tive o prazer de muito aprender nos momentos em que ela traduzia os textos do alemão para o português. Nela encontrei muitas razões para continuar e muitos exemplos para a vida. Sem ela, dificilmente teria tido êxito na caminhada. Um propósito divino a colocou em meu caminho.

Enfim, a todos, pessoas importantes, expresso meus agradecimentos profundos e compartilho a alegria desse momento.

RESUMO

Este estudo aborda a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo a partir de 1863, data da fundação da primeira escola até a contemporaneidade. Traça-se a trajetória das escolas buscando apreender os aspectos que as fizeram ser, ao mesmo tempo, únicas, mas pertencentes a um universo múltiplo. O objetivo é mostrar que, nessa organização educacional, havia tipos diferentes de escolas, de acordo com a classe social a que ela serviria e a religião predominante entre os educandos e que, nesse sentido, se processava uma complexa trama de diferenciação social e de manutenção de privilégios adquiridos via escolarização. Adotou-se a perspectiva histórico-sociológica na análise de diferentes fontes primárias produzidas pelo próprio grupo e que estão disponíveis em seus arquivos particulares, além das levantadas no Instituto Hans Staden e no Centro de Memória da Unicamp. Utilizaram-se ainda depoimentos orais coletados em entrevistas, iconografias e ainda as fontes secundárias. Do entrecruzamento desses vestígios do passado foi possível reconstruir as trajetórias que explicam como algumas delas conseguiram, utilizando diferentes estratégias, deixar a condição de escolas étnicas para se tornarem instituições escolares internacionais, a serviço não só do entendimento entre as duas grandes nações e culturas que as originaram, como também se tornarem o caminho escolhido por várias famílias não-teutas que desejam dar a seus filhos uma formação à altura dos desafios que o mundo globalizado hoje coloca aos futuros profissionais.

Palavras-chave: Educação. Imigração. Etnia alemã. Sociedade. Escola.

ABSTRACT

This study approaches the plurality of the educational proposals of germanic origin in the State of São Paulo from 1863, date of the foundation of the first school until nowadays. It is traced a trajectory of the schools having searched to apprehend the aspects that had made them to be, at the same time, only, but pertaining to a multiple universe. The objective is showing that, in this educational organization, there was different types of schools, according with the social class that it would serve, and the predominant religion between the students and that, in this direction, if it processed a complex tram of social differentiation and maintenance of school time acquired privileges. It in the analysis of different primary sources produced by the proper group was adopted a historic-sociological perspective which are available in its particular archives, beyond the raised ones in the Institute Hans Staden and the Centro de Memoria of Unicamp. Collected verbal depositions in interviews, iconography had still been used and still secondary sources. From the link of these vestiges of the past, we could reconstruct the trajectories that explain as some of them had obtained, through different strategies, leaving the condition of ethnic schools to become international school institutions, the service not only of the agreement between the two great nations and cultures who had originated them, as also to become the chosen way, for some non-germany families that desired giving their children a formation the height of the challenges that the global world today claims from the future professionals.

Keyword: Education. Immigration. Etnia. Society. School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- escolas alemãs em São Paulo no período imperial

Quadro 2 – Escolas alemãs em São Paulo no início da República

Quadro 3 – escolas alemãs criadas no decorrer das primeiras décadas do século XX

Quadro 4 - organização do ensino do Colégio Humboldt, semelhante a estrutura de ensino da Alemanha. Fonte: COLEGIO HUMBOLDT, 2002, p. 9.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa do Estado de São Paulo, divisões regionais. Fonte: HOLLOWAY, 1984, p. 34.

Figura 2- Mapa do Estado de São Paulo, aspectos físicos, principais cidades e rede ferroviária, cerca de 1930. Fonte: HOLLOWAY, 1984, p. 34.

Figura 3- Mapa da localização das escolas alemãs no Estado. Cerca de 1929. Fonte: Anuário do Colégio Porto Seguro.

Figura 4- Localização das escolas alemãs no Estado de São Paulo. Cerca de 1926. Fonte: NOBRE, 2004, p. 65.

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Escola Alemã do Bairro de Friburgo. Campinas, SP, década de 1920. Coleção Família, Imigração e Cultura – Os alemães/Centro de Memória - UNICAMP.

Foto 2- Relação Escola/Igreja: são duas instituições quase indissociáveis. Kirchdorf, Leme. 2004. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Foto 3- Proximidade escola igreja: desenho feito por artista desconhecido, provavelmente no início do século XX. Fonte: acervo particular de José Asbahr.

Foto 4 - Escola Alemã. Campinas, SP, entre 1912 e 1920. Coleção Particular de José Alexander Denarello.

Foto 5- Nova Escola Alemã. Campinas, SP, 1917. Coleção Geraldo Sesso Júnior/Centro de Memória – UNICAMP. A esquerda, na janela, vê-se o professor Carlos Zink, o filho do Pastor Zink.

Foto 6- Escola Alemã de Rio Claro. Rio Claro, SP, 06 de fevereiro de 1919. Coleção Museu Theodor Koelle. Inauguração das três salas de aula, que eram separadas por divisórias removíveis para se tornar um salão.

Foto 7- Fachada da Escola Alemã da Rua Florêncio de Abreu, 19, onde funcionou de 1878 a 1913. Inicialmente esse prédio era alugado, porém, foi adquirido pela Associação Escolar no ano de 1889.

Foto 8- “A imponente construção da escola, na Rua Olinda. Como vizinhos, o bucolismo do Seminário da Glória e o dinamismo da rua da Consolação” (DONATO, 2003, p. 35).

Foto 9- Escola Alemã de Santo Amaro. 1933. São Paulo, SP. Arquivo particular da Escola. A escola tinha nesse ano seis salas de aula.

Foto 10- Primeira sede própria da Escola Alemã, uma casa de 84 m² na Rua Domingos de Moraes, em 1901 (COLEGIO BENJAMIN CONSTANT, 2001, p. 22/23).

Foto 11- Fachada do prédio inaugurado em 1924. Essa foto já está com o nome atribuído após a nacionalização (COLEGIO BENJAMIN CONSTANT, 2001, capa).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
As fontes	10
CAPÍTULO I: A MARCHA IMIGRANTE.....	15
A unificação da Alemanha	20
A busca por mão-de-obra	21
O Estado de São Paulo e as demandas sociais por educação.....	25
O imigrante alemão: de “fazer a América” a “fazer São Paulo”	34
CAPÍTULO II: O SISTEMA DE ENSINO ALEMÃO - ENCONTROS.....	44
Escolas alemãs em São Paulo: caminhos percorridos.....	44
Escolas alemãs em São Paulo no Império.....	51
Iniciativas particulares de professores	58
CAPÍTULO III: A COMPLEXIDADE DO SISTEMA ESCOLAR PARA UMA POPULAÇÃO IMIGRANTE SOCIALMENTE DIVERSIFICADA	64
A marcha rumo à capital	71
Escolas associativas comunitárias rurais.....	73
A complexa organização no interior e na capital	81
Relação com a igreja e as múltiplas funções do trabalho do professor.....	84
Escola rural como espaço de sociabilidade.....	89
Nacionalização do ensino: impactos e estratégias de resistência.....	90
Cultura escolar e material.....	101
Escolas associativas urbanas	109
A presença católica na educação urbana e rural.....	113
Os percalços de algumas escolas.....	117
CAPÍTULO IV: DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS A ESCOLAS INTERNACIONAIS	131
Trajetórias que excederam a um século: Colégios Rio Branco e Koelle	132
Colégio Koelle em Rio Claro.....	146
Duas escolas-ponte entre culturas: Colégio Visconde de Porto Seguro e Humboldt na capital.....	157
Colégio Humboldt.....	180
Escolas intermediárias: Benjamin Constant e Imperatriz Leopoldina	189

Imperatriz Leopoldina – Santana	206
Considerações finais	212
Referências bibliográficas	222
fontes inéditas orais	232

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa que ora se conclui surgiu como decorrência de minha pesquisa de mestrado na qual estudei o Bairro dos Pires, um bairro formado, na sua maioria, por descendentes de alemães, na cidade Limeira, interior do Estado de São Paulo, quando então tive contato com o tema.

Na ocasião percebeu-se que estudar um bairro rural com características étnicas bastante presentes era uma forma de se conhecer a formação social, cultural, econômica e política, não só da cidade em que ele estava inserido, como também do Estado e do país como um todo, afinal, a parte, por menor que seja, está imbricada no todo, como o todo está representado nas partes. Pôde-se, então, compreender o papel desempenhado pelos imigrantes – não só alemães – para o desenvolvimento de São Paulo, como aqueles que iriam ser parte importante na implantação do trabalho livre assalariado, primeiro modelo no país, de substituição de mão-de-obra negra pela branca européia.

Ora, quando as primeiras correntes imigratórias chegaram, São Paulo ainda era província e não tinha assumido a liderança econômica e política que assumiria no final do século XIX, com a produção do café, e no início do século XX, com a industrialização. Junto ao imigrante branco que chegava, vinham idéias que justificariam, em bases racionais oferecidas pela ciência, a necessidade de substituição do escravo pelo branco livre europeu. Essas teorias serviram para explicar a supremacia da raça branca em detrimento da nacional, miscigenada, cabocla, mestiça, que precisava ser substituída por outro povo que contribuiria não só para o desenvolvimento econômico do país – já que acreditavam na superioridade do trabalhador europeu – como também para, ao longo do tempo, embranquecer a população brasileira. Muitos agrupamentos étnicos foram formados, permitindo que se mantivessem impermeáveis a uma assimilação imediata.

Esses grupos, fortalecidos pela sua condição histórica e ao mesmo tempo pela falta de atendimento às necessidades sociais básicas, como a saúde, lazer, religião e educação, acabaram por criar entidades que iriam suprir, ou ao menos minimizar, a ausência do Estado. Foi assim que surgiram as associações escolares, de tiro, de canto, as religiosas, os cemitérios etc.

Há uma proximidade muito grande entre essas instituições e em alguns momentos é quase impossível dissociá-las, como é o caso do binômio escola/igreja. Em comunidades rurais essa ligação é muito forte, geralmente as duas ocupavam o mesmo terreno, uma subsidiando a outra. Nessas comunidades o professor, além de ensinar os conteúdos escolares aos alunos, ainda os preparava para os ritos religiosos, tanto católicos quanto evangélicos. Nos agrupamentos urbanos, essa relação de dependência acabava ficando mais diluída, a não ser nos casos em que a escola era religiosa.

O campo educacional dos imigrantes alemães em São Paulo apresenta uma complexidade muito grande, mostrada neste trabalho. As escolas diferiam quanto à camada social à qual elas serviam, assim, pôde-se mapeá-las, localizando-as no Estado e apresentando algumas de suas características tanto históricas quanto sociais, enfocando aquilo que as faziam iguais e ao mesmo tempo diferentes.

A Sociologia tem uma ampla produção sobre educação e esse campo tem se ampliado muito ultimamente, principalmente em virtude dos críticos do estruturalismo que passaram a olhar a educação não mais do ponto de vista macro, estrutural, em que a educação era um instrumento de manutenção e reprodução do status quo, que era pré-determinada por instâncias externas a ela, influenciando nas escolhas do indivíduo. A crítica sociológica, nesta perspectiva, ao propor a superação da concepção dualista de sociedade e de escola, se coloca contrária à visão determinista e passa a ver a escola do ponto de vista do sujeito, numa análise micro-estrutural em que o prevalecente são as vontades individuais. O fazer cotidiano torna-se o sentido primordial desses estudos na tentativa de abstrair os confrontos internos entre o sujeito e as instituições. A escola deixa de ser, portanto, um instrumento de dominação, na qual se processa todo um sistema de confrontação, resistências, conflitos, antagonismos, enfim, de interesse de grupos sociais divergentes, e se conforma em análises particularistas com ênfase em interesses pessoais.

Nesta perspectiva, este trabalho entra nessa discussão – embora a ênfase não seja essa – pois, para entender o processo de articulação das escolas de origem alemã em São Paulo, desde a criação, as resistências, os fechamentos e as permanências, se faz necessário, em alguns momentos, olhá-las do ponto de vista interno, das pessoas, da cultura escolar, no entanto, se a leitura for apenas localizada, perde-se a noção de conjunto. Esse estudo não pretende ser a reconstituição histórica de uma escola de origem germânica, mas

abordar aspectos de uma estrutura de ensino que foi criada no Estado de São Paulo de uma forma tão organizada, que contava inclusive com estrutura de apoio e coordenação, com currículo e material didático próprio, vivendo totalmente à margem do sistema de ensino brasileiro, às vezes concorrendo com ele e às vezes complementando-o.

Portanto, para se chegar a essa visão panorâmica, foi necessário navegar pela história da educação para compreender os meandros que envolviam essas escolas e, para tal, a relação com a sociedade brasileira e alemã foi necessária, pois, elas se encontravam na confluência de dois modelos sociais, conseguiam, em determinados momentos, ser a síntese dessas duas sociedades e em outros a sua antítese. Mesmo quando olhada a partir da visão interna, dos sujeitos, ela estava permeada de idéias externas às quais ela procurava se adaptar, se moldar, em circunstâncias diversas em suas trajetórias. Essas marcas foram deixadas nos vários documentos produzidos pelos representantes dessas escolas que não imprimiram no papel apenas suas percepções pessoais, mas a da comunidade que representavam, de modo que eles mostram uma verdade oficial que precisa ser contextualizada, criticada e às vezes até mesmo combatida.

Que a escola seja feita de sujeitos atuantes num processo de fazer histórico e de se fazer cotidianos é inegável, porém, é igualmente inegável que a sociedade faz parte dessa constituição, pois que também é histórica. Assim, por mais ambíguo que possa parecer, trabalha-se com o conceito de escola diferenciadora de Durkheim, para o qual ela é um instrumento de socialização e de internalização de sentimentos e valores sociais, coletivos. Para ele a sociedade está acima do indivíduo, sendo soberana, enquanto este é totalmente submisso a ela. Na sociedade moderna, a escola tem dupla função: ela é diferenciadora - e ou múltipla – à medida que existem tantos modelos diferentes de educação quantos os meios diferentes nessa sociedade, variável de acordo com as classes sociais, com o habitat – a do campo não é igual a da cidade, a do burguês não é igual a do operário – e ainda a diversidade das profissões, uma vez que, cada uma requer aptidões particulares e conhecimentos especiais. Já o caráter uno está relacionado a valores, idéias, sentimentos e práticas que são repassados a todos os indivíduos da sociedade, indistintamente, independente da classe social.

As proposições de Durkheim embasaram a classificação das escolas em níveis diferentes, inclusive para perceber que em cada área do Estado a educação criada tinha um

modelo diferente, tal qual afirma Durkheim, as escolas rurais não são iguais às urbanas, mesmo quando essas eram primárias, pois a necessidade de cada uma delas diferia no tempo e no espaço. Entre elas também havia essa diferenciação podendo ser encontradas as que tinham vinculação religiosa protestante, católica ou a escola sem um credo único. Entre as urbanas a situação era ainda mais complexa, pois, além das combinações acima, outras apareciam: associativas, privadas, religiosas, operárias, elitistas, profissionalizantes, clássicas, primárias. O contraponto, o aspecto uno era a defesa da língua, da cultura e dos costumes alemães, a base fundamental de todo o trabalho e da resistência dessas escolas na/pela preservação dos valores comuns.

Como um dos fatores diferenciadores, a educação das classes sociais é diferente – como o próprio Durkheim admite. Já para Max Weber, a sociedade é uma teia, feita de indivíduos que apresentam visão de mundo própria, em processo constante de interação social. Para ele, para compreender a sociedade, é necessário fragmentá-la, dedicar-se às partes para, na síntese, conhecer o todo. Quanto à educação, para ele, a sociedade moderna deixou de formar o homem para simplesmente prepará-lo para desempenhar as tarefas que a racionalização da vida colocou a sua disposição. Assim, a educação deixou de ter sua base na formação cultural, literária e passou a se especializar de forma a tornar o indivíduo um perito e, à medida que a sociedade se racionaliza, ela passa a ser um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de privilégios, de poder e de dinheiro.

Há, portanto, em trâmite dois tipos de educação: uma formativa e uma de treinamento. A educação é um instrumento de preservação do *status quo*, de privilégio de classe, de ascensão social. Analisando a sociedade alemã e a criação do sistema de ensino burguês conclui ser este bastante exclusivista, em que a classe no poder preservava para ela o acesso às escolas de melhor nível que possibilitariam a conquista de diplomas e, conseqüentemente, melhor posicionamento na escala social. Esses diplomados ocupariam os cargos administrativos da burocracia do Estado, das empresas, receberiam os melhores salários, perpetuando esses privilégios a seus descendentes pela escolarização. Nessa mesma corrente de pensamento estão os textos de Norbert Elias (1997) e o de Fritz Ringer (2000), importantes para a compreensão da gênese do sistema de ensino na Alemanha, modelo trazido pelos imigrantes em cuja base organizaram as suas escolas. Tal qual o país

de origem, o ensino no Brasil acabou se forjando em aspetos bastante diferenciadores, característica predominante ainda hoje, tanto que, mesmo entre as escolas que sobraram, ainda que ofereçam ensino privado e seletivo no ingresso, há explicitamente uma hierarquia escalonada de valor social e cultural, sob uma base fortemente econômica.

Na classificação das escolas de origem germânica pode-se perceber que elas são de três níveis diferentes, no topo delas encontram-se as escolas que serviam a elite tanto imigrante como nacional, que a preparava para as atividades de maior nível, ou seja, ao fim do período escolar os egressos estariam aptos a cursar universidades não só no país como também na Alemanha. Evidentemente, seriam poucos os que teriam acesso a essa escola. Elas eram urbanas. Dessas escolas, algumas adquiriram, com o passar do tempo, o *status* de escola internacional, em que o ensino é dado em duas línguas, possuem duplo currículo um brasileiro e outro alemão e são instituições oficiais dos dois países.

No nível intermediário estavam as escolas de nível médio urbanas, profissionalizantes, que preparavam os alunos para assumir os cargos médios na sociedade. E, finalmente, as primárias, localizadas tanto na área urbana quanto na área rural – a maioria. Estas transmitiam os rudimentos básicos de leitura e da escrita para que seus egressos pudessem entrar rapidamente no mercado de trabalho, mas com os conhecimentos necessários para não ser lesado, nem em transações comerciais de seus produtos agrícolas, nem em negociações salariais nas indústrias nascentes.

Para que se conheçam as especificidades dessas escolas, há que antes conhecer a realidade educacional de São Paulo e a presença do imigrante alemão na sociedade paulista e, para isso, o primeiro capítulo aborda a constituição sócio-cultural da Província e depois Estado de São Paulo, traçando a trajetória desses imigrantes desde seus países de origem até a acomodação no território paulista. A imigração estrangeira é um processo que envolve dois países, com realidades sociais diferentes e, às vezes, o que é motivo de expulsão para um é o motivo de recepção para o outro. Esse foi o caso da emigração alemã para o Brasil e São Paulo. A miséria provocada pelas guerras internas, aliada a outros fatores como o sistema de heranças alemão, que limitava o acesso à terra aos filhos mais novos e a industrialização do país foram fatores que acabaram expulsando uma grande quantidade de pessoas. O Brasil, por sua vez, acenava com a possibilidade de que se tornassem proprietários de terras, atendendo aos anseios de muitos que se dispunham a

mudar sua condição de vida, trocando seu país por uma terra estranha, na busca por uma vida melhor. São os dois lados do processo migratório.

Em São Paulo a participação foi grande – embora não tenha superado numericamente os italianos - não só como mão-de-obra para a empresa cafeeira e para a indústria, como também com as muitas profissões liberais que trouxeram, como engenheiros, médicos, farmacêuticos, construtores e ainda contribuições culturais e educacionais. A organização do serviço público paulista não supria a todas as demandas desses grupos.

Como a Alemanha ainda não existia como nação unificada até o ano de 1871, os imigrantes que chegaram antes desse período eram identificados como alemães, no entanto provinham de lugares diferentes: eram suíços, austríacos, holsteinianos, ou seja, falantes do alemão. A diversidade de origem dos imigrantes classificados, no século XIX, como alemães trouxe um complicador para a pesquisa, pois historicamente, a Alemanha não existia ainda como Estado unificado no período em que começaram a aportar em São Paulo, desta forma, optou-se pelo uso do termo germânico, numa tentativa de abarcar os povos de origem e língua germânicos. Como não era só a procedência que os diferenciava, no primeiro capítulo será evidenciada essa complexa constituição humana, social, lingüística e cultural, que representava a imigração alemã em São Paulo.

A partir do segundo capítulo a educação ocupará a posição de destaque e apresentar-se-á o sistema de ensino da Alemanha que os imigrantes trouxeram na sua “bagagem” e que serviu – e ainda serve - de modelo para a organização do sistema escolar alemão no Brasil. Uma trajetória histórica foi traçada, desde as primeiras propostas de criação da escola pública na Alemanha, sob a influência da Reforma Protestante, até a formação das escolas alemãs¹ em São Paulo, onde se percebe uma estrutura semelhante à de lá.

Embora seja traçado um panorama histórico educacional alemão e nacional, o terceiro capítulo mostrará o que é esse sistema educacional alemão no Brasil e os seus

¹ O termo escola alemã por vezes aparecerá neste texto numa referência às escolas criadas pelos imigrantes de origem germânica a partir do século XIX. Embora, como dito anteriormente, eles fossem de origem germânica, suas escolas recebiam a designação “Deutsche Schule” – Escola Alemã, assim, optou-se por manter essa nomenclatura, se referindo a todas as escolas criadas por eles. Assim, o termo ensino alemão também segue a mesma linha de raciocínio, numa referência ao ensino organizado por esses imigrantes nas diferentes cidades por onde passaram.

significados, tanto para a colônia alemã quanto para a comunidade local, os aspectos que as tornavam diferentes e aqueles que as tornava iguais. Mostra-se a diversidade educacional dos imigrantes alemães em São Paulo, destruído por duas campanhas de nacionalização. Como as estratégias de resistência foram particularizadas, fez-se necessário apresentar alguns aspectos que as envolveu nesse período, tendo sido, para tal empreitada, escolhidas como amostra, algumas escolas consideradas mais significativas do ponto de vista das informações documentais e da importância histórica.

O quarto capítulo apresenta, em minúcias, algumas das escolas remanescentes, abarcando o ponto de equivalência e de divergência entre elas. Como o espaço ocupado pelas escolas de origem alemã foi bastante complexo e longo, foi feito um novo recorte, desta vez não temporal, mas de acordo com a origem de formação, ou seja, a grande maioria dessas escolas foi construída pelos próprios imigrantes, em regime de mutirão, com recursos conseguidos em coletas entre os membros da comunidade, e outras foram construídas por instituições religiosas para os imigrantes. Optou-se por abordar as escolas de iniciativa dos próprios imigrantes e não escolas feitas para eles, assim, aparecerão muito esporadicamente as informações sobre as escolas católicas da ordem de Santa Catarina – Colégio Santa Catarina e Santo Adalberto – e ainda o beneditino – Colégio São Bento. Figuram ainda outras escolas de língua alemã no Estado, como o Colégio Suíço e as escolas antroposóficas, entretanto, foram criadas a partir de 1960 e esse estudo abrangerá as escolas criadas até 1942, que passaram pelo processo de nacionalização do ensino, embora algumas das escolas criadas no período do estudo tenham sobrevivido e ocupem lugar de destaque no sistema de ensino brasileiro na atualidade.

Essas escolas se organizaram livremente na Província (e depois Estado) durante a segunda metade do século XIX; ensinavam em língua alemã e com currículo também alemão, com professores e diretores alemães. Porém, ao contrário do ocorrido em outros estados, antecipando as medidas nacionalizadoras que impactariam nessas escolas no Brasil, São Paulo foi o pioneiro na nacionalização das escolas estrangeiras e, já na década de 1910, tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa e da história e geografia do Brasil por professores brasileiros. As escolas deveriam, assim, manter um professor alemão e outro brasileiro, exigência à qual muitas não conseguiram atender e, embora tenham resistido, acabaram por fechar.

Para o desenvolvimento desta pesquisa usou-se de diversas fontes: a pesquisa bibliográfica foi fundamental para a compreensão de muitos aspectos que estão relacionados com a emigração alemã para o Brasil e a organização das escolas alemãs; no entanto, foi a pesquisa documental que norteou a pesquisa até aqui.

O ensino étnico alemão será abordado aqui de maneira mais global, numa tentativa de mapear toda a estrutura de ensino organizado no Estado, mostrando que os diferentes grupos dentro da sociedade brasileira, tiveram, cada um a seu modo, a sua participação na construção dessa sociedade e para isso se organizaram independentemente para realizar sua auto-integração. Muitos estudos apresentam aspectos particulares dessa realidade educacional e um dos objetivos deste trabalho é sistematizar e apresentar à comunidade acadêmica mais uma estrutura de organização escolar que compõe essa teia que é o ensino no país. Esse ecletismo educacional só é possível em sociedades democráticas e com fraca organização política, permitindo a existência de diferentes sistemas de ensino dentro do sistema escolar nacional, sendo, inclusive, essas escolas participantes de outros sistemas, numa simbiose perfeita. As escolas conseguem se adequar a dois sistemas, tal qual sua identidade no período em estudo se adequava a um duplo pertencimento de ser, ao mesmo tempo, teuto e brasileiro.

A marca da identidade brasileira levou muito tempo para ser assumida, mas ainda sobram manifestações da teuto-brasilidade, mesmo depois de, em muitos casos, um século e de inúmeras gerações que aqui nasceram. A marca da imigração ainda é presente nos discursos dos descendentes e isso faz com que preservem organizações educativas e culturais que não os deixam esquecer de onde eles vêm. É o caso dos clubes, algumas escolas e outras associações culturais que resistiram ao processo de nacionalização.

Se a escola era o lugar para criar o pertencimento a uma nação e se trabalhava com a idéia de homogeneidade de sentimentos e crenças, esses valores chegariam inevitavelmente de formas diferentes nos diferentes grupos estrangeiros no país, pois eles organizavam suas escolas livremente e como o modelo instituído era o de seu país de origem, expressariam os valores de lá, desta forma, mantendo o pertencimento ao outro país, que estava passando pelo mesmo processo de constituição de uma identidade nacional.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar o percurso da educação de imigrantes alemães em um tempo histórico que não corresponde a nenhum dos recortes que

geralmente se utilizam para compreender a história da educação brasileira. Por se tratar de um objeto que ultrapassou o limite temporal de uma época, pois surgiu no Império e ultrapassou a Primeira e a Segunda Repúblicas e ainda tem existência comprovada atualmente, evidenciando que “os momentos significativos que marcam as eras ou os períodos históricos não coincidem com a passagem de um a outro século conforme a contagem cronológica” (SAVIANI, 2006, p. 09), o período de abrangência do estudo estende-se de 1846 a 1942, compreendendo quatro momentos: o primeiro, de 1846 a 1862, iniciou-se no Império, com a chegada dos primeiros imigrantes germânicos no país, seguido pela criação da primeira escola de que se tem notícia, ainda nas colônias de parceria.

O segundo, de 1863 a 1900, abrangendo o final do Império e início da Primeira República, momento em que foram fundadas nove escolas no Estado e em que o interior ocupava a liderança nesse processo de formação das escolas germânicas em decorrência do modelo de contratação e de alocação da mão-de-obra. Nesse período também proliferaram as iniciativas particulares de oferecimento de ensino individualizado em atendimento doméstico ou em pequenos grupos de alunos.

O período de 1901 a 1942 marcou o crescimento explosivo dessas escolas, tanto na capital quanto no interior, bem como marcou também o seu definhamento, pois que, nesse período, ocorreram dois grandes impactos provocados pelas leis da nacionalização do ensino, tanto em 1917, com a Lei 1579 (17/12/1919)², promulgada logo após a adesão do Brasil aos aliados do Eixo, como em 1919, após o Tratado de Versalhes ter sido assinado, dando poderes aos aliados de se apropriarem do patrimônio dos alemães e ainda no ano de 1938, em que medidas restritivas à atuação de estrangeiros no país foram impetradas e as escolas primárias desses núcleos foram nacionalizadas. Por fim, o último período vai de 1943 à contemporaneidade, quando os abalos foram mais contundentes culminando com o fechamento da maioria das escolas, mas que, ao mesmo tempo, trouxe à tona o processo de resistência e adequação às normalizações brasileiras, condição *sine qua non* para a permanência no tempo e no espaço.

² Essa lei apresentava dispositivos a respeito do ensino primário privado, iniciando o processo de nacionalização das escolas estrangeiras.

As fontes

Para este trabalho de levantamento histórico das escolas de origem imigrante alemã no Estado, no qual se busca apreender a complexidade do sistema de ensino alemão no Estado de São Paulo, desde a segunda metade do século XIX até a primeira metade do XX, foram utilizadas diferentes fontes materiais e orais.

Considerando as fontes como produção humana, Saviani faz a distinção entre as fontes que se constituem de forma espontânea e aquelas que são produzidas intencionalmente. Nesta última categoria, segundo ele, há ainda que se especificar que existem fontes que são disponibilizadas intencionalmente tendo em vista possíveis estudos futuros, independentemente dos interesses específicos de pesquisa do produtor e aquelas que não são dadas previamente, mas que o próprio investigador institui, cria, produz, por exigência do objeto de estudo.

As fontes espontâneas são encontradas nos vários arquivos nas mais diferentes formas, são documentos, vestígios, indícios que foram se acumulando ou sendo guardados, aos quais se recorre quando se busca compreender determinado fenômeno: a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados e as miríades de peças guardadas nos museus que adquirem formas diante do pesquisador.

Já as intencionais, que não têm o objetivo de se tornarem fontes, são aquelas produzidas pelo próprio pesquisador no empenho de preservar os materiais de que se serviu tendo em vista sua possível utilização futura por outros pesquisadores, que as podem transformar em fontes para a compreensão do passado que agora é o presente. No outro caso encontram-se os registros efetuados quando se recorre a testemunhos orais, cujos registros servem de apoio nas investigações. Afirma que, com isso, “ao mesmo tempo em que construímos as fontes de nosso próprio estudo, as disponibilizamos também para eventuais estudos futuros” (SAVIANI, 2006, p. 200).

Diante disto, após afirmar a utilização de fontes materiais encontradas nos arquivos de maior acesso público (Arquivo Martius Staden) e privados (das escolas) nesta pesquisa, convém salientar ainda que se recorreu a uma outra fonte complementar, não material: os depoimentos orais. Eles se transformam em matéria à medida que o

pesquisador os registra, como dito acima por Saviani, no entanto, são fundamentais para a compreensão das passagens, das transformações e das rupturas nas instituições educativas.

Tomou-se por base estudos realizados sobre a inserção do imigrante alemão no Estado, tanto teses de doutorado, quanto dissertações de mestrado bem como relatórios de iniciação científica, que foram valiosos para a localização espacial e contextualização histórico-social sobre a participação dessas instituições escolares de origem estrangeira na educação paulista. Outros documentos utilizados foram os Relatórios das Escolas Alemãs, encontrados em forma de anexo nos Anuários da Escola Visconde de Porto Seguro. Esses anuários podem ser encontrados tanto no Arquivo Martius Staden, que preserva parte da história da imigração alemã no Estado e no Brasil, como também na biblioteca do próprio Colégio Porto Seguro, organizados cronologicamente.

O Arquivo Martius Staden guarda ainda os questionários preenchidos pelos diretores das escolas ou presidentes das Associações Escolares, que eram enviados no intuito de se ter uma estatística das escolas alemãs e dos falantes do idioma alemão no Estado de São Paulo. Neles eram solicitadas informações, além da identificação e localização da escola, sobre os tipos de atendimento que prestava – gênero atendido, nível de ensino oferecido, confissão religiosa predominante -, dados sobre a data de fundação, sobre o diretor, quantidade de professores e respectiva formação, material didático disponível e as suas carências, as formas de financiamento, línguas ensinadas; enfim, denotavam um controle desde as questões pedagógicas até as questões financeiras e de equipamentos.

Localizou-se ainda no Arquivo Martius Staden um documento valioso, tanto do ponto de vista da utilização de documentação produzida pela própria comunidade alemã, o “Relatório sobre a situação desagradável em que se encontram as escolas rurais no interior do Estado de São Paulo”, de autoria de Johannes Keller, de 1919, quanto pelo fato de ele oferecer um panorama geral das escolas e dos impactos das primeiras medidas nacionalizadoras do ensino no Estado de São Paulo. Essas medidas determinavam o emprego do português junto com o idioma de origem das escolas imigrantes e a contratação de um professor brasileiro para lecionar junto com o estrangeiro. Também foi um importante documento que contribuiu com dados históricos sobre as escolas rurais germânicas.

Corroborando com o que pensa Saviani (2006, p. 198), as fontes são o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica, que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, elas são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registro, enquanto testemunhas dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Esses exemplares foram conseguidos no arquivo das próprias escolas, que gentilmente abriram as portas para a pesquisadora, evidenciando a compreensão da importância da pesquisa para eles também. Demonstram interesse em que a história da escola imigrante ultrapasse o âmbito interno, pois o reconhecimento acadêmico significa a sua aceitação como instituição educacional historicamente localizada.

Foram utilizadas também as edições comemorativas produzidas pelas escolas. Como fica claro, os documentos utilizados são de produção das próprias instituições, o que significa que as informações contidas passaram pelo crivo da legalidade necessária para a sua produção, ou seja, o conteúdo está de acordo com a mensagem que se queria transmitir, ratificar, solidificar ou omitir. Assim, como omissões e subjetividades podem ser encontradas em documentos que são “produções humanas” (SAVIANI: 2006, p.198), estes estão permeados pelos acontecimentos cotidianos e repletos de singularidades que precisam ser trazidas à tona.

Procurou-se desvendar os processos de escolarização e as teias de significados atribuídos à escola nos vários e diversos espaços em que essa escolarização de influência germânica se deu atuando junto a camadas sociais distintas, embora no interior da mesma etnia, bem como os impactos das políticas estadual e nacional sobre a organização educacional de etnia alemã.

O fato de as fontes serem produções humanas já implica necessariamente um processo humano de significação e valoração daquilo que se pretende deixar para a posteridade. Implica na divulgação e preservação de uma visão de mundo que reflete as vivências e os conflitos cotidianos por que passaram os seus produtores e desta forma, para se desenvolver trabalhos como este é conveniente considerar, na análise, que os dados foram construídos na confluência de dois nacionalismos, o alemão e o brasileiro, em que todos os documentos primários e a bibliografia produzidos estão permeados de ideologias

às vezes divergentes, às vezes contraditórias, às vezes complementares. Ambas as propagandas procuravam construir uma imagem coletiva ideal, desejavam manipular a história, apagar traços memoráveis e imprimir novas características identitárias em que sujeitos se tornavam heróis e vilões ora com uma carga enorme de positivities, ora carregados de negatividade, ora trabalhadores esforçados e dedicados ao trabalho, ora conspiradores perigosos e, por esse motivo, indesejados.

As culturas posicionaram-se nesse entroncamento e, como instrumentos históricos, podem ser manipuladas e re-elaboradas de acordo com a circunstância; sendo assim, o processo de redefinição cultural foi iniciado já na década de 1910 e foi se concretizando nas seguintes, culminando em 1942, quando os baluartes da cultura estrangeira no país – as instituições associativas, entre elas a igreja e a escola – foram fechadas, porém, o processo não foi pacífico nem passivo: os atos de resistência apareceram por toda parte e resistem ainda hoje, pois, por mais que as instituições estejam adaptadas à legislação brasileira e a cumpram com rigor, a marca da germanidade ainda permanece, visto que são escolas que se preocupam com o reconhecimento do governo alemão e dele recebem subsídios para seu funcionamento.

Para isso, os depoentes foram selecionados por amostra qualitativa, abrangendo alguns dos diferentes tipos de escolas trabalhados, ou seja, representantes de uma escola de elite urbana da capital (Colégio Visconde de Porto Seguro) e do interior (Rio Claro); representantes de escolas profissionalizantes urbanas da capital (Colégio Humboldt e Benjamim Constant).

Foram selecionados entre os que se dispuseram a compartilhar suas vivências nos respectivos colégios e as memórias desses espaços escolares, o que possibilitou a análise das vivências partilhadas e, ao mesmo tempo, a descoberta dos não ditos pela documentação, tanto a oficial, produzida pelo próprio grupo, quanto a secundária. A complementaridade das fontes contribuiu para a ampliação das possibilidades de análise do fato histórico, já que permitiu a contraposição dos dados oficiais encontrados na documentação com a vivência cotidiana relatada pelos envolvidos no processo educacional.

A História Oral constituiu, assim, um aporte importante na orientação desta pesquisa, uma vez que abriu a possibilidade de ampliação das fontes e dos enfoques sobre o tema em estudo.

A opção pelo depoimento oral deu-se por se buscarem informações pessoais sobre os fatos que ocorreram nas escolas, as perseguições políticas e policiais, o isolamento cultural, bem como as formas como esses acontecimentos repercutiram na sua vida e na da escola. Buscou-se estabelecer um paralelo entre as conseqüências que ultrapassaram o campo da vivência pessoal e as que atingiram o campo da vivência coletiva e da manutenção sócio-cultural do próprio grupo e da organização escolar.

Esta pesquisa adota a perspectiva histórico-sociológica, na qual se buscou o conhecimento das variadas versões junto a diferentes envolvidos no processo educacional dessas escolas, representantes de variadas categorias (homens, mulheres, idosos, professores), para obter conhecimentos sobre a realidade em que tais categorias se inserem. A abordagem sociológica possibilitou a atribuição de sentido às versões obtidas pela história oral (LANG et alii, 1998, p. 164), uma vez que abriu espaço para a conjugação de diversas práticas metodológicas favorecendo a compreensão de fenômenos sociais.

Uma dificuldade para compreender a organização escolar no Estado é que ela não é única nem orgânica, mas está fragmentada em múltiplas facetas que impossibilitam uma análise homogênea: católicos e luteranos, primárias urbanas e rurais, secundárias, técnicas, profissionalizantes, propedêuticas etc.

CAPITULO I: A MARCHA IMIGRANTE

Falar sobre a educação no Estado de São Paulo nos séculos XIX e XX é pensar na constituição da população paulista e na emergência paulista no cenário econômico do país. A educação não é um fenômeno isolado de um contexto mais amplo e está intimamente relacionada a projetos sociais e políticos que determinarão sua abrangência e seus objetivos. Assim, torna-se necessário pensar nas condições sociais que permearam a instituição do sistema de educação em São Paulo que não era apenas uma política pública governamental, mas que passou também por sistemas organizados por diferentes grupos imigrantes que vieram a compor a população paulista e que tornaram o espaço educacional mais plural, contraditório e ao mesmo tempo em um campo de conflito entre interesses grupais e nacionais.

O Brasil é formado por uma composição humana muito diversa, na qual figuram, atualmente, europeus, asiáticos, africanos, norte e sul-americanos. A flexibilidade das fronteiras nacionais e do mercado de trabalho possibilitou um afluxo muito grande de pessoas que procuravam o país pelos mais diversos motivos. Essa é a dinâmica da imigração: a busca por melhores condições de vida e trabalho. A sociedade tem dinamismo próprio e vive em constantes movimentos espiralares, e a História, que os registra, guarda informações imprescindíveis para a compreensão desses fenômenos sociais.

O período de imigração para o Brasil, efetivado nos séculos XIX e XX, trouxe elementos importantes que contribuíram para a formação do povo brasileiro. A diversificação cultural e étnica da gente destas terras foi fortalecida com a presença de imigrantes europeus, sendo os alemães³ os primeiros contingentes que interferiram na caracterização da população paulista.

Até o final do primeiro quarto do século XX o Brasil era um país de economia predominantemente agrícola e a produção brasileira era mantida pela mão-de-obra escrava

³ Trabalha-se aqui com o termo imigrante alemão para designar os povos germânicos, suíços-alemães, austríacos e alemães propriamente ditos falantes da língua alemã e que partilham uma cultura com bases comuns, os quais entraram no país ainda antes da unificação da Alemanha, que se deu no final do século XIX, mas também em outros períodos do século XX. Não há, portanto, uma caracterização única do imigrante alemão, nesta pesquisa.

africana, como bem se sabe. Após as Revoluções Industrial e Francesa, que decretaram o fim do sistema de produção servil e instituíram a mão-de-obra livre, a forma de organização do trabalho foi então alterada nos países europeus e houve uma pressão muito grande destes sobre os países que ainda mantinham o tráfico de escravos e esse tipo de relação de produção. No século XIX iniciaram no Brasil as medidas restritivas à escravidão e os debates acerca da nova força de trabalho que deveria então substituir a anterior. Eles se ampliam por todo o país, principalmente em São Paulo, e a opção encontrada foi a imigração branca européia. A especificidade branca era uma exigência que trazia embutida em seu núcleo uma outra questão que não só a pragmática, mas também de ordem social e cultural: o embranquecimento do país.

Nessa ocasião havia preferência por povos do Norte da Europa, sendo o alemão um dos primeiros grupos a aportar por aqui, impulsionados pela política imperial de imigração européia. A Província de São Paulo teve a primazia com o projeto de trabalho livre para as fazendas de café, enquanto que nas províncias do Sul do país a política era de colonização em pequenas propriedades e ocupação das fronteiras. Levando em conta esses fatores é que se optou nesta pesquisa pelos imigrantes alemães em São Paulo, em decorrência do modelo de imigração implantado, de serem os outros sujeitos participantes no processo de substituição de um modelo de produção por outro, as contribuições sócio-culturais que ajudaram a formar as características que passaram a ter a Província e depois o Estado com a presença desse contingente estrangeiro.

Movimentos migratórios internacionais nesse período eram freqüentes, pois alguns países europeus passavam por problemas sociais gerados com a Revolução Industrial, mas também com a concentração das propriedades rurais em várias nações em processo de constituição, após os quais formou-se um fluxo grande de expoliados sociais. Pessoas saíram do campo em busca de trabalho nas cidades, houve um crescimento na produção de manufaturados com a industrialização e aumentou a necessidade de se efetivar e ampliar um mercado consumidor para esses produtos.

A conjugação desses fatores fez com que houvesse uma procura por trabalho em outros lugares. Em contrapartida, países em processo de ocupação, como o Brasil, atendiam a essas expectativas pois demandavam trabalho em abundância, oferecendo

possibilidades de enriquecimento e de acesso à terra ou ao menos de sobrevivência, bem como de uma vida diferente da que tinham lá.

O Brasil era um desses países receptores de imigrantes cujos projetos tiveram processos diferenciados em diferentes períodos históricos e diferentes regiões do país: ocupação do território e defesa de fronteiras nos estados da região sul, núcleos coloniais no Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, colônias de parceria em São Paulo em meados do século XIX e posteriormente núcleos coloniais e indústria. Todas essas iniciativas contaram com a presença do imigrante germânico que fugia da situação desoladora de sua terra natal.

Atualmente, em tempos de globalização, em que as fronteiras entre os países estão mais flexíveis, assistimos a um processo semelhante de circulação de mão-de-obra, desta vez com uma grande procura por regiões européias e ainda para a América do Norte. Os motivos dessa migração internacional são basicamente os mesmos: procura por trabalho com maior remuneração que possibilite melhores condições de vida para a pessoa e para a família. O Brasil acaba, num movimento inverso, cedendo trabalhadores para países industrializados, influenciados pela difusão de idéias de que há emprego e salários mais altos em países como França, Inglaterra, Espanha e Estados Unidos. Outro fenômeno recente é a conquista da dupla cidadania procurada por descendentes dos imigrantes dos séculos XIX e XX que desejam se tornar cidadãos de duas nacionalidades e poder assim circular com mais liberdade por esses países. O processo de imigração envolve sempre duas nações, de um lado a que oferece e de outro, a receptora.

Segundo Petrone (1984, p. 11), um dos principais aspectos do fenômeno das migrações transoceânicas do XIX foi a miragem ou a possibilidade de acesso à propriedade fundiária, o que fez com que até populações urbanas, frente ao pauperismo ao qual foram relegadas pela industrialização, sonhassem, romanticamente, em se transformar em proprietários de um pequeno pedaço de terra e assim deixar de pertencer ao proletariado. Havia uma resistência dos camponeses em se transformar em proletários nas indústrias que então se organizavam.

O outro país que interessa para esta pesquisa, a Alemanha, entrou tardiamente para o círculo dos países capitalistas industrializados. Enquanto a Inglaterra, já na segunda metade do século XVIII, havia feito a sua Revolução Industrial, consolidando o capitalismo

como modo de produção dominante, o processo de industrialização da Alemanha e o conseqüente desenvolvimento do capitalismo industrial no país foi bastante demorado.

De acordo com Andery (2002, p. 278), comparada com a maioria dos países da Europa Ocidental, a Alemanha era uma nação relativamente atrasada e tinha forte herança medieval. Até meados do século XIX sua economia era basicamente agrária e cerca de dois terços de sua população vivia do que tirava da terra e ainda permaneciam as instituições feudais, pois a maior parte das terras encontrava-se concentrada nas mãos de uma aristocracia territorial, que mantinha relações feudais com os camponeses de seus domínios.

Se essa era a situação dos camponeses, nos centros urbanos a situação de dominação não era diferente. A urbe era habitada fundamentalmente por pequenos comerciantes economicamente dependentes dos senhores e que, conseqüentemente, tendiam a apoiar as instituições feudais. A burguesia industrial existente nesses centros urbanos era mínima, as indústrias muito pequenas, empregando poucos trabalhadores. A maior parte dos artigos manufaturados era produzida por artesãos e até meados do século XIX em apenas umas poucas regiões se desenvolveu a indústria moderna. Foi somente na segunda metade do século XIX que a Alemanha conseguiu realizar a sua Revolução Industrial, tornando-se, então, uma grande potência capitalista (ANDERY, 2002, p. 278).

Além dos aspectos acima citados, faltava à Alemanha a unidade política e econômica, pois era formada por um conjunto de estados independentes⁴, assim, não constituíam um Estado política e economicamente unificado, uma vez que cada um controlava sua própria política econômica e em conseqüência dessa desunião existiam internamente barreiras tarifárias, dificultando a formação de um mercado interno para a circulação das mercadorias ali produzidas. Somente em 1834 deu-se a união econômica dos Estados alemães e foram eliminadas as barreiras tarifárias que entravavam o comércio em âmbito nacional. Essa unificação econômica precedeu a unificação política, que só se deu na segunda metade do século XIX, entretanto a unificação política se tornava uma exigência para assegurar a primeira.

A Alemanha se encontrava na contramão da história, pois, enquanto a Inglaterra já era um país unificado econômica e politicamente, a burguesia urbana era a promotora das

⁴ Parte da Áustria, parte da Prússia, parte da Dinamarca, alguns ducados e algumas “cidades livres”, que formavam, desde 1815, a Confederação Germânica.

atividades industriais e comerciais; e, enquanto na França a Revolução de 1789 também colocara no poder a burguesia, a Alemanha permanecia dividida em muitos estados, quase sempre sob governos despóticos, conservadores, mais preocupados em defender os interesses de grandes proprietários de terras do que de comerciantes, industriais e demais setores sociais, evidentemente.

É ainda Andery (2002, p. 279) que salienta que as idéias revolucionárias francesas começavam a ser disseminadas por toda a Europa e o liberalismo como corrente econômica e política se fortalecia cada vez mais. Essas idéias repercutiam na Alemanha, principalmente nos centros de cultura como as universidades; as idéias da Revolução Francesa tiveram espaço entre os intelectuais entre membros da elite burocrática ilustrada de Berlim, que desejava o triunfo de um Estado racional entre comerciantes banqueiros de alguns estados, que aspiravam a uma sociedade dominada pela elite do dinheiro e das luzes. No entanto, os focos de liberalismo eram limitados, localizados, desordenados e sua ideologia era impermeável à massa da sociedade alemã.

Em 1848, entretanto, influenciada por uma onda revolucionária que se iniciou na França e abalou toda a Europa continental, estourou uma Revolução, a princípio na Áustria, estendendo-se depois aos demais estados componentes da Confederação Germânica, onde começaram a se difundir as idéias de unificação da Alemanha, de formação de um Estado nacional e de um governo mais liberal. Essas idéias passaram a ser defendidas por grupos diferentes que almejavam, cada um a seu modo, a transformação: os nacionalistas, por desejarem a unidade cultural e racial; os homens de negócios, interessados no florescimento do comércio; a classe trabalhadora, que, influenciada por idéias socialistas que começavam a ser difundidas, questionava a estrutura social da Alemanha.

A conjugação de todos esses elementos da indefinição política, econômica e social alemã, aliados com o conseqüente índice de pobreza da população foi a mola propulsora da imigração para terras distantes, como o Brasil, que nesse período estava também, como já dito anteriormente, redefinindo a sua política e alterando o seu modo de produção, até mesmo influenciado pelas idéias liberais advindas dos países europeus que já tinham aderido a uma nova configuração capitalista, a industrial.

A unificação da Alemanha

Efetivamente a unificação alemã deu-se na segunda metade do século XIX, sob a direção de Otto von Bismarck, membro da nobreza rural da Prússia que, durante o movimento revolucionário de 1848, defendeu a monarquia de direito divino. Nomeado presidente do conselho de ministros da Prússia, em 1862, Bismarck preparou passo a passo a unificação alemã, tendo a Prússia como núcleo do futuro Estado nacional: pela guerra eliminou a Áustria de sua posição hegemônica na Confederação Alemã e ainda, estrategicamente, incentivou uma guerra entre a França e a Prússia, como meio de despertar o nacionalismo alemão nos estados mais resistentes à unificação. Enquanto isso foram feitas negociações segundo as quais a Alemanha se uniria num império, sob o domínio da Prússia, o que aconteceu em 1871. Guilherme I (rei da Prússia) foi proclamado imperador da Alemanha e Bismarck, agora príncipe, tornou-se o primeiro chanceler do Império. A constituição que veio reger esse império era bastante conservadora, com poucas conquistas democráticas.

Como destacado anteriormente, a ausência de unidade econômica e política foi uma dificuldade para a criação de um mercado interno para a circulação das mercadorias produzidas nos Estados alemães e para o desenvolvimento capitalista na Alemanha. Soma-se a isso ainda: a ausência de colônias que atrapalhava o escoamento de seus produtos para fora do país; a concentração da população na zona rural, atrapalhando a criação da mão-de-obra necessária para o desenvolvimento da indústria capitalista; redes de comunicação insuficientes para o transporte de mercadorias e condições geográficas desfavoráveis. Por tudo isso é que só na segunda metade do século XIX a Alemanha se tornou uma grande potência capitalista industrial, depois de ter conseguido sua unificação política, impulsionada pela burguesia que precisava de um mercado nacional para seus produtos.

O Estado alemão, sob a liderança de Bismarck, teve um papel centralizador fundamental na Revolução Industrial alemã: estatizou a maior parte das estradas de ferro, decisivas na unificação e desenvolvimento econômico do país; desenvolveu a frota alemã; impôs o protecionismo econômico para defender o mercado interno; enfim, programou o crescimento econômico do país, de tal sorte que no início do século XX a Alemanha havia se tornado a maior nação industrial da Europa.

A conjunção de todos esses fatores acima descritos provocou, além dos problemas econômicos, muitos problemas sociais: o aumento do grau de miserabilidade de parte da população, a migração do campo para a cidade, as guerras constantes em que os países estavam envolvidos, a alteração no sistema de produção e com isso aqueles que resistiam às mudanças e desejavam se manter ainda ligados à terra, ao ver dificultada essa expectativa, optaram por emigrar para países que acenavam com essa possibilidade, oferecendo uma chance para que se tornassem o que não eram em seu país de origem: pequenos proprietários.

A busca por mão-de-obra

O início da ocupação do território brasileiro é em boa medida uma consequência da pressão política exercida sobre Portugal e Espanha pelas demais nações européias. Nestas últimas prevalecia o princípio de que espanhóis e portugueses não tinham direito senão àquelas terras que houvessem efetivamente ocupado (FURTADO, 2000, p. 4), assim, tornando premente a ocupação dos espaços vazios sob o risco de perdê-los para outros países conquistadores.

Internamente, dois fatos intimamente relacionados constituem essa nova fase: um de natureza geográfica, caracterizada pela mudança do centro de produção agrícola da região nordeste para outras mais novas do Sudeste (Rio de Janeiro e partes limítrofes de Minas Gerais e São Paulo, no século XIX) e o outro, como consequência desta, de natureza econômica produtiva: a decadência das lavouras tradicionais do Brasil - da cana-de-açúcar, do algodão, do tabaco - e o desenvolvimento paralelo e considerável da produção de um gênero considerado até então de pequena importância: o café, que acabaria por figurar quase isolado na balança econômica brasileira (PRADO JR, 1977, p.157).

Pela metade do século já se definira a predominância desse novo produto cujas características de produção correspondiam exatamente às condições ecológicas da região sudeste do país, porém, trouxe consigo uma nova problemática aos produtores de café: os investimentos na agricultura cafeeira e o aumento da produção requeriam trabalhadores e, com a restrição do tráfico de escravos africanos decretada pela Inglaterra e o alto custo da

rotatividade da mão-de-obra interna, restava aos cafeicultores recorrer a uma alternativa viável: a busca de trabalhadores livres europeus.

Se a abolição efetiva do tráfico internacional de escravos dificultou a aquisição de braços, a elevação dos preços provocada pelo tráfico interprovincial veio confirmar o colapso do sistema escravista, ocasionando a falta de mão-de-obra, acompanhada de dificuldade de reposição desta.

O que era necessário, após a abolição da escravatura, era uma política de imigração que pudesse constituir um mercado de mão-de-obra que fizesse o trabalho livre aceitável na grande lavoura. Assim, a questão da imigração européia para o Brasil no século XIX esteve intimamente ligada ao problema da escravidão, tratando-se de dois aspectos distintos de um mesmo processo: a transformação do regime de trabalho na sociedade brasileira. Na realidade a existência do regime de escravidão impedia o crescimento do fluxo migratório, sendo a decadência do primeiro condição para a existência do segundo (LANDO; BARROS, 1976, p. 10).

A imigração alemã para o Estado de São Paulo teve uma característica diferente daquela desenvolvida em outras regiões tradicionais do país – diferia mais especificamente da ocupação dos estados do sul – por ser integrante de projetos singulares de substituição de mão de obra negra pela branca européia realizada em movimentos diversos no decorrer do século XIX, quais sejam: colônias de parceria em meados do século, sistema de colonato no último quartel do XIX, núcleos coloniais na segunda metade do mesmo século e ainda pela imigração espontânea de profissionais liberais e empresários, durante esse período e os posteriores, que participaram amplamente na construção do Estado. Os últimos concentraram-se nas regiões mais urbanas, enquanto os contingentes anteriores se alocaram nas áreas cafeeiras.

Com a chegada da cultura do café em São Paulo os cafeicultores paulistas iniciando empreendimentos capitalistas e necessitando de mão-de-obra passaram a defender o mito da superioridade dos trabalhadores europeus e também sentiam que era inevitável uma mudança nas estruturas de produção, pois o sistema escravocrata era um empecilho para a constituição do modo capitalista de produção. Poderiam contar com um contingente de mão-de-obra livre liberada com a industrialização dos países europeus disposta a vender sua força de trabalho.

Assim, a política de imigração em São Paulo tinha como objetivo primeiro o suprimento de braços para a lavoura, principalmente para a cafeeira em detrimento da distribuição de terras para a instituição da pequena propriedade, modelo adotado nos estados sulinos. Nesse sentido, a imigração estava absolutamente subordinada aos interesses da grande lavoura e conforme afirmam Lando e Barros (1976, p. 19), “a política imigratória teve como finalidade principal atrair correntes de estrangeiros, formando núcleos de trabalhadores com que os fazendeiros pudessem contar na época de maior serviço em suas propriedades”.

Ao ser eliminada a fonte importante de importação de mão-de-obra que era a africana, o problema se agravou e a conjuntura passou a exigir urgente solução. Os produtores de café paulistas passaram, então, a pressionar o governo que adotou, para solucionar a escassez de mão-de-obra, a postura de incentivo à política imigratória.

A imigração alemã para São Paulo iniciou-se com a formação do Núcleo Colonial de Santo Amaro, em 1827, e tinha como objetivo povoar a região, situada entre a cidade de São Paulo e o litoral (SIRIANI, 2003, p. 20). Nas décadas seguintes a entrada de imigrantes alemães deu-se em virtude da expansão do café no interior paulista, principalmente com os projetos de parceria idealizados pelo Senador Vergueiro, político liberal do Império que formou colônias de parceria em suas fazendas, como demonstra Thomas Davatz em seu texto clássico sobre a imigração para São Paulo. Essas foram as primeiras iniciativas com a imigração alemã em território paulista e depois disso deu-se a intensificação na entrada de imigrantes teutos na segunda metade do século XIX e primeira metade do XX.

Essa imigração aumentou numericamente com os incentivos imperiais, mas não inicialmente em níveis suficientes para substituir a força de trabalho escrava. Na verdade, do ponto de vista dos imigrantes, o problema era justamente este: até que a força de trabalho escravo fosse substituída e os trabalhadores europeus livres não tivessem mais que competir com africanos e afro-brasileiros sob coação, os imigrantes não estavam inclinados a vir para o Brasil, especialmente quando tinham opções mais atraentes de ir para os Estados Unidos ou para a Argentina. O medo era que os fazendeiros que transformavam os negros em escravos fizessem o mesmo com os brancos e esse medo era bastante reforçado pelos relatos consulares que eram muito divulgados na Alemanha, inclusive pela imprensa,

que continuava a descrever as condições de trabalho para os imigrantes nas fazendas de São Paulo como pouco melhores que a escravidão.

Desse modo, somente em 1887, quando fugas maciças de escravos das fazendas prognosticavam o fim iminente da escravidão, a imigração européia anual para a província tomou fôlego e ampliou numericamente o contingente. Com a abolição formal, em 1888, quase triplicou esse número, para 92 mil - coincidentemente, apenas pouco menor que o número de escravos libertados naquele ano na província pela alforria. Entre 1890 e 1914, mais 1,5 milhão de europeus cruzariam o Atlântico rumo a São Paulo, com a maioria (63,6%) das passagens pagas pelo governo do Estado (ANDREWS, 1998, p. 98).

Desde as primeiras discussões da imigração subsidiada, o objetivo desse programa foi claro: inundar o mercado de trabalho com trabalhadores, dessa forma mantendo baixo o custo da mão-de-obra. Desejava-se, com o subsídio à imigração, criar uma situação de mercado com mão-de-obra excedente, em que os trabalhadores deveriam procurar os proprietários e não os proprietários os trabalhadores.

Embora existisse a crise de mão-de-obra, essa era menor do que se queria acreditar. Havia ainda uma certa reserva que poderia ser acionada, se o problema fosse só esse, pois havia o “trânsito” interno de escravos, os pequenos produtores que viviam da agricultura de subsistência e os trabalhadores que residiam na área urbana o que possibilita afirmar que o problema então era outro, mais ideológico que físico, e foi com essa ideologia que se desprezou o trabalhador nacional e se iniciou o processo de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalhador livre, branco e europeu no Estado de São Paulo, uma vez que a solução encontrada pelas elites paulistas foi o encaminhamento de uma política imigratória dirigida no sentido de buscar no trabalhador branco europeu a redefinição do ato do trabalho, associando-o ao aumento da produção e ao progresso. No discurso ideológico das elites paulistas, o trabalho escravo, em oposição direta ao trabalho livre, passou a ser visto como entrave ao progresso e o escravo foi caracterizado como culturalmente inapto, indolente, indisciplinado, símbolo de um Brasil colonial, atrasado e racialmente degenerado (ZUBARAN, 1994, p.65).

A descaracterização do trabalhador nacional tal qual se percebe acima foi a mola mestra para as políticas de colonização e aquisição de mão-de-obra branca européia no Brasil. Defensores do branqueamento e da purificação da raça brasileira começaram a

disseminar essa ideologia pelo país e arregimentaram muitos adeptos, inclusive entre os republicanos paulistas, mas o Estado de São Paulo não foi o único a adotar essa política como forma de eliminar as mazelas de uma população negra, mestiça, indolente, não dada ao trabalho, que precisava ser substituída por outra de padrão racial diferente, quiçá, superior.

O Estado de São Paulo e as demandas sociais por educação

O Estado de São Paulo atualmente é o mais industrializado, mais rico e desenvolvido do país, mas a sua história nem sempre foi assim. No período colonial tinha uma importância secundária, sendo, até meados do século XIX, inexpressivo social, política e economicamente. A partir de então se envolveu em um processo de crescimento econômico e demográfico que foi, pouco a pouco, se acelerando até despontar como grande produtor agrícola com as fazendas de café. Já em 1900, impulsionada pela imigração européia, a população de São Paulo crescia em uma proporção quase o dobro daquela da nação como um todo. Em 1920 São Paulo já tinha a segunda maior população do país e, em 1940, era o Estado mais populoso do Brasil e sua população continuava aumentando.

O café como o produto que inseriu a então Província de São Paulo na economia nacional e internacional foi sua base de sustentação até início do século XX acabando também por definir a dinâmica de concentração e dispersão da população no território paulista. Inicialmente as fazendas de café se concentravam no Vale do Paraíba e já em meados do século XIX começavam a se alastrar rumo ao interior e à região oeste do Estado, povoando as terras até então inóspitas: passou pela região de Campinas, depois por Ribeirão Preto, seguindo rumo ao sudeste chegando até a divisa com o Estado do Paraná. Esse avanço foi facilitado por um conjunto de fatores estruturais, além da questão geográfica, contou também com a expansão da lavoura, o aumento das facilidades de escoamento da produção pelo porto de Santos, auxiliado pelo incremento das ferrovias e a inserção do trabalho livre europeu. Inicialmente essas ferrovias ligavam as regiões cafeeiras ao porto e se expandiam seguindo os cafezais, passando logo depois a anteceder-lo (ANTUNHA, 1967, pp. 26,27).

Os dois mapas abaixo ilustram as divisões regionais de São Paulo, as novas áreas agrícolas e a rede ferroviária, seguindo na mesma direção.

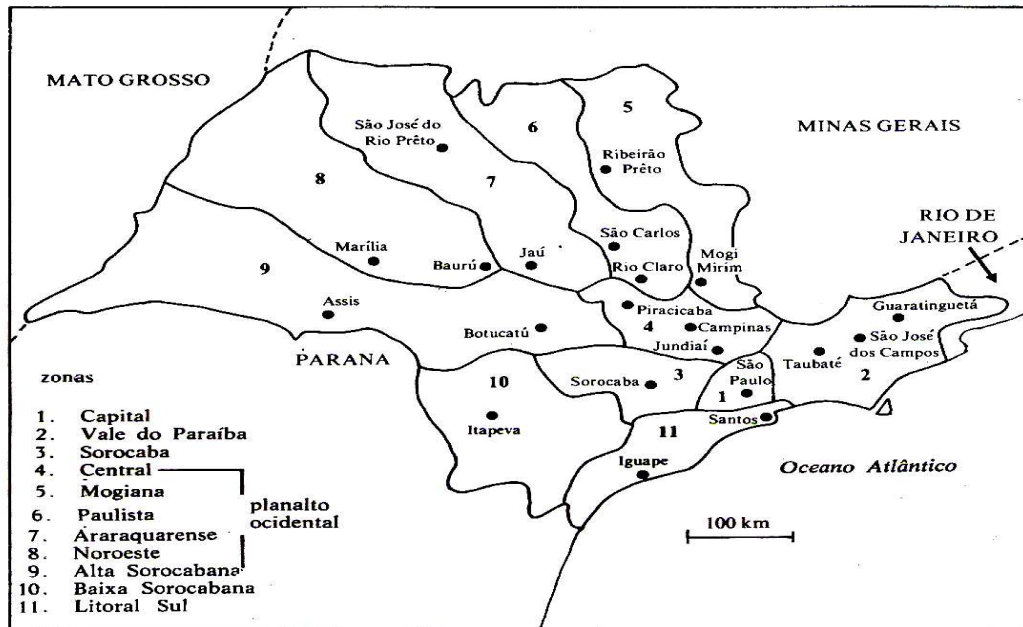


Figura 1- Mapa do Estado de São Paulo, divisões regionais. Fonte: HOLLOWAY, 1984, p. 34.

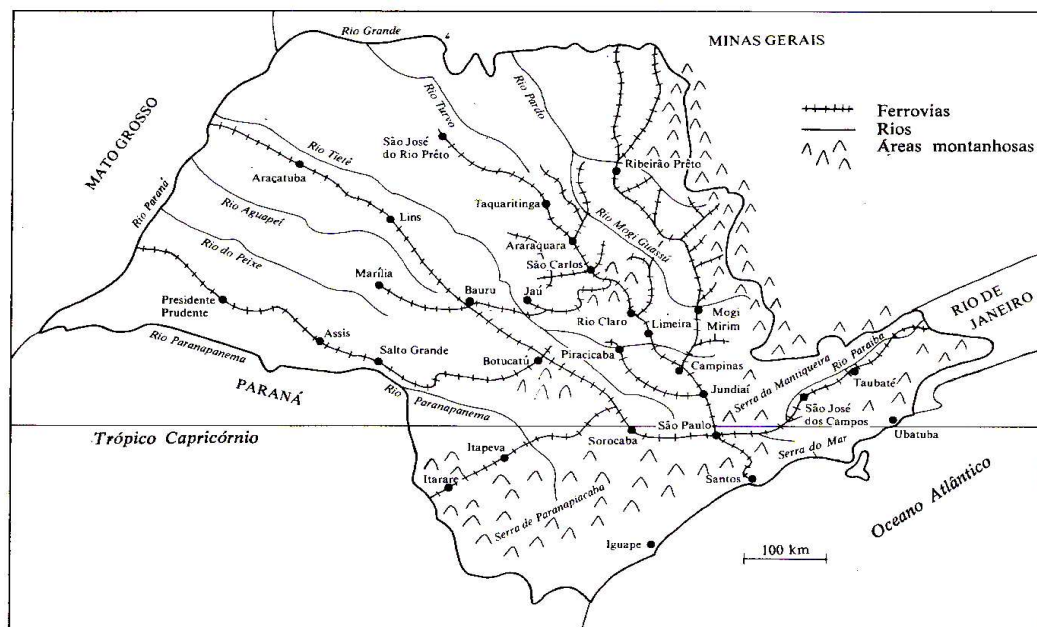


Figura 2- Mapa do Estado de São Paulo, aspectos físicos, principais cidades e rede ferroviária, cerca de 1930. Fonte: HOLLOWAY, 1984, p. 34.

A população do Estado nesse período estava pulverizada territorialmente, mas, num curto período de tempo, cresceu vertiginosamente, passando de cerca de 800 mil habitantes em 1872, dos quais apenas 26.040 localizavam-se na Capital, para 1.384.753, em 1890. Segundo Antunha (1967, pp. 19,20), o crescimento populacional no Estado avançou como um todo, no entanto, embora a Capital tenha crescido significativamente, não passava ainda de 69.934 habitantes. Às vésperas da Proclamação da República, uma grande parte do território paulista ainda se encontrava inexplorada e pouco habitada, com a maior parte do território estadual praticamente desconhecida, contando apenas com algumas manchas de exploração e de povoamento, sem grande significação. A imigração foi um incremento para a sua ocupação. Segundo Luiz Antonio Cunha (2000, pp.7-8),

no período que vai de 1887 a 1930 entraram no país 3,8 milhões de estrangeiros, o que fez do Brasil um dos principais receptores de imigrantes, ao lado dos Estados Unidos, da Argentina e do Canadá. A maioria dos imigrantes veio para o estado de São Paulo, em razão não só das facilidades concedidas pelo governo como também atraída pela maior oferta de trabalho propiciada pela expansão da cafeicultura, especialmente quando já não se podia contar com os escravos. Dentre os imigrantes, os italianos foram o grupo mais numeroso (36% do total), seguidos pelos portugueses (29%).

Nas primeiras três décadas do período republicano, três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, notadamente no Estado de São Paulo, com fortes repercussões para a questão da educação, quais sejam: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização.

Quanto ao crescimento, todas as cidades foram beneficiadas, mas o salto maior foi na capital do Estado, motivado principalmente pela imigração espontânea e pela migração interna de populações que abandonaram as atividades agrícolas e passaram a se ocupar de atividades urbanas, uma vez que a cidade oferecia possibilidades para o artesanato, comércio de rua, fábricas domésticas e aos profissionais liberais das áreas da saúde e da educação. Para os mais pobres e com menor nível educacional havia ainda empregos nas fábricas ou em serviços domésticos.

Ao discutir o crescimento industrial no Estado de São Paulo, Luiz Antonio Cunha (2000, p. 8) afirma que este resultou de dois fatores complementares: a acumulação

de capital na agricultura cafeeira e a imigração estrangeira, pois o café lançou as bases para o primeiro surto da indústria, primeiramente por promover a imigração e os empregos urbanos vinculados ao complexo cafeeiro que criaram um mercado para produtos manufaturados; em segundo lugar, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliaram e integraram esse mercado, em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuíram para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados; por último, as máquinas industriais eram importadas e a exportação de café fornecia os recursos em moeda estrangeira para pagá-las.

Outros dois fatores que também contribuíram para esse crescimento foram o redirecionamento dos investimentos dos cafeicultores para atividades industriais e para os serviços públicos e os imigrantes contribuíram de uma outra forma: atuando como empresários e operários, além de técnicos especializados. Segundo Luiz Antonio Cunha (2000, pp. 8,9), em 1893, 70% dos trabalhadores das fábricas paulistanas eram estrangeiros, já em 1920 o Estado de São Paulo passou à condição de maior produtor industrial do país, com 31% do valor da produção nacional.

A instituição do regime republicano favoreceu as regiões economicamente mais fortes, como era o caso do Estado de São Paulo, cuja receita vinha em grande parte dos impostos sobre a exportação, que, em decorrência disto, aumentavam os recursos do governo estadual, possibilitando a tomada de medidas em prol da cafeicultura, mas que acabavam beneficiando também o desenvolvimento industrial. Foi esse o caso da subvenção da imigração e da construção de estradas de ferro.

Sendo assim, as primeiras fábricas paulistas foram beneficiadas pela disponibilidade de força de trabalho formada segundo os padrões fabris das estradas de ferro, constituída de brasileiros, de ex-trabalhadores agrícolas estrangeiros e de técnicos e contramestres contratados na Europa. A instalação de usinas geradoras de energia elétrica também favoreceu o crescimento da indústria paulista denotando que o café não contribuiu apenas com a produção industrial, mas custeou, também, grande parte das despesas gerais, econômicas e sociais, necessárias para desenvolver a manufatura nacional.

Destaca-se, portanto, a importância do processo imigratório para a constituição econômica e social de São Paulo, como parte importante da ascensão do Estado no cenário nacional, incrementando a cafeicultura, a exportação e com isso a entrada de capital

estrangeiro que possibilitou o investimento na industrialização, coincidindo com várias iniciativas que iriam marcar São Paulo nos planos econômico, social e político, mas também no educacional, pontuando o início de uma arrancada que não seria mais interrompida. Foram criadas instituições científicas e culturais e no campo especificamente educacional seriam lançadas as bases para a efetiva implantação do sistema estadual de educação pública.

Conseqüentemente, com essa alteração na dinâmica constitutiva do Estado, novas demandas sociais iriam surgir, como a necessidade de atendimento educacional tanto à população nacional como também aos grupos estrangeiros que chegavam e precisavam ser integrados à sociedade. A República tinha então mais esse problema a solucionar.

O enfrentamento foi no sentido de organizar as instituições capazes de formar cidadãos para as novas demandas produtivas, fato amplamente discutido pelos republicanos paulistas e que culminaram em propostas de criação de escolas públicas ao mesmo tempo em que era ampliado o quadro das escolas privadas que atendiam a demandas específicas de grupos, como as escolas de imigrantes de diferentes etnias que se organizavam em São Paulo, tanto na capital, com caráter mais urbano, quanto no interior, com caráter rural, devido aos núcleos coloniais e às grandes levas de imigrantes que se instalaram nas fazendas de café.

Até o último quartel do século XIX, levando em conta que a maior parte da população do Estado era composta de escravos e seus descendentes, a escola era uma instituição até então desnecessária. Em todo o Império e dentro da própria sociedade livre, a classe dirigente distinguia-se do restante da população do país, não só do ponto de vista objetivo, do nível e estilo de vida e dos interesses essenciais, mas, sobretudo, do da cultura.

Fernando de Azevedo não era muito otimista quanto à situação da educação brasileira tendo tecido fortes críticas à precária situação educacional da época, atribuindo muito dessa culpa à elite dominante, que, para ele, se instruía, enquanto criava uma massa de analfabetos, mas que, no entanto, não tinha condições de dirigir os rumos da política nacional, pois era

de mentalidade política e retórica limitada, desarticulada, pela própria formação das realidades da vida nacional e habituada a examinar os problemas concretos ou de um só ponto de vista, estreito, porque profissional, ou pelos aspectos mais gerais e

teóricos, não estava preparada para resolver os problemas técnicos e econômicos do país, menos ainda os educacionais (AZEVEDO, 1976, p. 91).

Maria Luiza Marcilio (2005, p. 54), corroborando a visão de Azevedo, salienta que nem mesmo essa minoria de letrados freqüentou necessariamente os bancos escolares na infância, pois não só as escolas eram poucas, insuficientes, precárias, mas ficavam quase sempre no centro das cidades, onde não havia colégios internos, nem facilidades de moradia para alojamentos de alunos vindos do interior. Essa falta de escolas foi suprida pelas famílias de elite com a educação familiar, que educava em casa os próprios filhos ou contratava um preceptor particular que vivia à sombra da casa grande. A escola formal de primeiras letras não era um fato social, não havia ainda entrado nos costumes e no cotidiano de crianças e de suas famílias, assim, aprendia-se em casa e ou diretamente no trabalho, o que fazia com que a presença de preceptores também fosse constante nas residências das famílias mais ricas, que tinham por vezes na fazenda um preceptor contratado. Nas primeiras décadas do Império essa figura era masculina, "geralmente um sacerdote secular que passava os dias com seu aluno; vivia com a família quase como um doméstico, apenas um pouco mais considerado que os escravos" (MARCILIO, 2005, p. 56).

No entanto, essa realidade se alterou no final do século, quando essa figura masculina foi substituída pela feminina, estrangeira, decorrente de uma série de alterações sociais ocorridas na Europa, como, por exemplo, a falência de membros da burguesia ou representantes das camadas médias da sociedade que acabavam por mandar suas filhas para o mercado de trabalho por duas razões: ou porque não conseguiam alimentá-las ou porque não conseguiam casar todas elas. Assim, "as jovens oriundas da aristocracia, empobrecidas ou desprovidas da sorte do casamento, freqüentemente se empregavam como preceptoras e governantas nas casas de ricas famílias" (RITZKAT, 2000, p. 271).

Nesse caso, as preceptoras estrangeiras tinham formação pedagógica, normalmente ensinavam em domicílio ou habitavam com uma família para fazer companhia e dar aulas às crianças. Elas tinham como função ajudar na tarefa de preparar as crianças e os jovens dessas famílias para uma vida mais culta e elegante em uma educação não institucionalizada. Ina von Binzer (1994), em seu livro de memória "Os meus romanos", ao descrever as "alegrias e as tristezas de uma educadora alemã no Brasil", retrata a sua vivência como preceptora entre famílias abastadas do Rio de Janeiro e São

Paulo ainda no Império e Mário de Andrade (2002), em seu romance “Amar, verbo intransitivo” também mostra a presença dessas preceptoras abordando o imaginário juvenil que permeava também esse cotidiano.

Sendo assim, a educação institucional não fazia falta à elite aristocrática, já que ela tinha os meios materiais para conseguir uma boa educação para seus filhos - educação essa feita ainda dentro dos padrões "civilizados" da educação européia, pois essas preceptoras geralmente eram alemãs ou francesas.

A instrução pública passou a ocupar espaço maior na preocupação dos políticos brasileiros e, evidentemente, dos paulistas, após a Proclamação da República, quando se aventou a necessidade de um ensino público como condição para a consolidação das instituições democráticas na sociedade e para a ampliação da participação política mediante a formação de uma ética liberal no país. Pretendia-se que a população em idade escolar tivesse acesso e se mantivesse na escola e ainda que atingisse os objetivos de formação moral e desenvolvesse o sentimento de pertencimento a uma nação, ou seja, pretendia-se criar a identidade nacional hegemônica.

Assim, a escola passava a ser entendida como local de formação de um sentimento que daria identidade à nação ao mesmo tempo que supriria a necessidade de aquisição de conhecimentos mínimos que habilitassem os indivíduos ao voto, outorgando-lhes uma maturidade intelectual e política, que, para as elites ligadas à cafeicultura do oeste paulista, somente seria possível por meio de um saber técnico científico ligado à difusão de uma filosofia liberal (MONTEIRO, 1998).

Percebe-se assim o porquê da instrução pública ter ocupado espaço maior na preocupação dos políticos paulistas tão tardiamente; somente após a Proclamação da República, quando os liberais republicanos assumiram o poder sendo então instituído o sistema público de educação. Este, por sua vez, teria o seu próprio desenvolvimento interno, mais ou menos independente, embora refletindo naturalmente em seu seio a problemática decorrente da expansão do estado, reagindo aos novos problemas e até certo ponto, interferindo neles. Maria Luiza Marcílio (2005, p. 25) aponta que outros problemas despontaram, como:

- 1- necessidade de expansão da rede escolar, a fim de acompanhar o crescimento da população; 2- a escolarização das zonas novas,

de intensa mobilidade populacional, com as conseqüentes dificuldades de localização dos núcleos da população infantil, de acomodação dos professores, etc; 3- integração dos imigrantes e seus filhos na vida nacional; 4- melhoria do nível da população nacional das classes mais pobres – o caboclo, o caipira, etc...

Constitui-se, portanto, em uma época de transição onde era premente atender às necessidades anteriores e ajustar a política educacional às novas necessidades sociais, causadas pela re-configuração da dinâmica interna do Estado, tanto social quanto politicamente. À escola era atribuído um papel fundamental na preparação da população dentro das novas perspectivas que almejavam os republicanos. Essas expectativas estavam fortemente influenciadas pelo positivismo que entrou com força por meio da Escola Militar, na década de 1870 e das idéias e propostas educacionais de Benjamin Constant - que foi Ministro da Instrução responsável pela Reforma da Instrução Pública, desde a primária e secundária do Distrito Federal até o ensino superior, artístico e técnico em todo o país (AZEVEDO, 1976, pp. 120-3).

De acordo com Antunha (1967, p. 39), o crescimento da população do Estado iria criar graves problemas cujos reflexos eram facilmente percebidos no campo educacional. Um exemplo dessa afirmação é a instabilidade nômade da lavoura cafeeira, que acabou não fixando o homem ao campo à medida que, ao se esgotar a terra de determinada região, ele migrava para outra área mais fecunda; o afastamento do fazendeiro de suas terras, levando-o a habitar as cidades e paulatinamente transferir seus negócios para centros comerciais maiores e a participação do elemento estrangeiro que não tinha muitos motivos para se fixar numa terra que lhe era estranha - pois desejavam “fazer a América”, adquirindo sua própria propriedade -, ou migrando para a cidade e contribuindo assim para essa instabilidade do povoamento condicionado pela exploração cafeeira.

Essa instabilidade do colono e sua família, acrescida da relativa rarefação das zonas velhas, iria trazer naturalmente sérios problemas relativamente à educação das massas de trabalhadores agrícolas. Entre eles podem ser mencionados a própria localização de núcleos estáveis de população para ali se fixar a escola, a necessidade cada vez maior de criação de escolas, particularmente nas novas zonas, a falta de condições mínimas de vida (transporte, habitação, alimentação, segurança pessoal etc.) para o estabelecimento do professor. A concentração também de grandes núcleos de população nas cidades e,

sobretudo, na capital e o crescimento da massa do operariado, iria criar, ao lado dos novos problemas sociais e políticos reivindicatórios, a questão da extensão das oportunidades educacionais às grandes massas citadinas, naturalmente mais sensíveis às necessidades de educar as novas gerações.

No plano social, cultural e político, a ascensão social dos imigrantes amplia a classe média urbana⁵, após período em que aqueles imigrantes que vieram contratados para o trabalho na lavoura e ou de parceria se desvencilharam dele ou investiram suas economias na compra de terras, tornando-se pequenos proprietários no campo ou investiram seu capital em pequenas oficinas urbanas. Houve também o incremento da população urbana com os imigrantes que aportaram em São Paulo no final do século XIX e início do XX, visando as profissões liberais e urbanas. Há, ainda, um outro imigrante que vem para a América trazendo algum capital, como os Matarazzo e os Crespi, na Capital do Estado, os Müller Carioba, os Bierrenbach, Faber, Krug e os Levy, na região de Campinas. Assim,

A ascensão social de diversos imigrantes e de seus descendentes, através de sua participação na propriedade rural, tendo alguns chegado a deter verdadeiros impérios agrícolas – e na indústria, de que muitos se tornaram grandes capitães, iria criar diversos problemas dos quais se destaca o surgimento de uma pequena e alta burguesia, de origens e características diferentes daquelas até então existentes, acarretando problemas de participação no poder político indiviso até aquela época; surgimento de uma preocupação, agravada, sobretudo nos anos de guerra, sobre os perigos de um possível predomínio dos estrangeiros sobre os nacionais (ANTUNHA, 1967, 39,40).

Convém destacar que a terra era mais acessível ao estrangeiro que ao nacional, ainda devido aos resquícios da Lei de Terras de 1850; em contrapartida foi importante a contribuição do imigrante estrangeiro para o desmembramento do latifúndio e desbravamento do sertão, com a instalação das pequenas propriedades, reforçada depois pela imigração asiática. A ambição pela posse da terra formou nesses imigrantes um

⁵ A classe média brasileira começou a ser formada no Império, era composta por comerciantes, funcionários do Estado, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais e pequenos proprietários agrícolas. Seu aparecimento dá-se com a ocupação dos centros urbanos onde se concentravam as atividades administrativas, financeiras e comerciais. Como nos demais países em que essa classe se formou, ela era intermediária entre um grupo de aristocratas e os trabalhadores. Dificilmente se identificava com um ou com outro grupo. O surgimento dessa classe foi que impulsionou a ampliação do atendimento escolar, já que a escola para ela era um instrumento de ascensão social, de ingresso no serviço público e nas profissões liberais.

impulso poderoso e constituiu um dos mais fortes estímulos para o abandono da terra natal, onde não havia essa possibilidade. Mesmo que o objetivo não fosse inicialmente atingido, representava sempre um ideal a ser buscado. Importante destacar que, em contraste, ela não ocorria, ao menos de forma definitiva e intensa, na grande parte da massa de trabalhadores⁶ brasileiros que precederam a imigração européia. Os imigrantes que se tornaram proprietários prosperaram rapidamente, de modo que, em 1920, 18% da população do Estado de São Paulo era alienígena, no entanto 27% das propriedades agrícolas estavam nas mãos de estrangeiros, sem considerar os que as possuíam em comum com brasileiros (ANTUNHA, 1967, p. 35).

O quadro do desenvolvimento econômico de São Paulo completa-se ainda mais com o rompimento com a velha estrutura social estratificada, provocada primeiramente pelo rápido e extraordinário crescimento populacional em todo o Estado, pela intensificação do processo de urbanização, pelo surgimento de novas camadas sociais, de nível intermediário constituídas, sobretudo, por imigrantes e seus descendentes, mercê dos êxitos que foram obtendo na lavoura e na indústria e ainda pelo surgimento da grande massa do proletariado urbano.

O imigrante alemão: de “fazer a América” a “fazer São Paulo”

As diferentes características imigratórias no decorrer dos séculos traziam exigências também diferentes, principalmente ao setor educacional, pois a origem das pessoas já demarcava necessidades específicas: eram advindos de diversas regiões da Alemanha e de outros países de língua alemã, alguns de origem rural, outros com atividades urbanas, alguns com poder aquisitivo suficiente para se dedicar à indústria e ao comércio, bem como a atividades financeiras, além das diferenças culturais que marcaram esse processo, sendo a religião uma das fundamentais, pois foi um elemento importante para a organização de escolas. Entre os povos de língua alemã no país destacam-se os evangélicos

⁶ Considera-se neste trabalho que havia uma massa de trabalhadores nacionais, tanto escravos, como ex-escravos e trabalhadores livres que prestavam serviços domésticos, trabalho artesanal, serviços de aluguel, prostituição e serviço ambulante. É a essa massa que se reporta aqui.

luteranos e os católicos, sendo a maioria dos que aportaram em São Paulo, de fé luterana. Esse quadro é apenas uma ínfima parte da complexidade do espaço sócio-cultural da imigração alemã, portanto, alguns aspectos são importantes de serem esclarecidos quando se pensa em imigrante alemão relacionado com a cultura e identidade teutas.

Para Arnildo Hoppen (s/d, p. 38) o imigrante alemão é aquele que usava o alemão como língua materna e que estava estreitamente ligado aos costumes alemães. Essa noção se vincula ao pressuposto de que a nacionalidade alemã é herdada “pelo sangue” e/ou pela cultura, um pressuposto cuja formulação está profundamente imbricada na história de conflitos internos e externos, religiosos, culturais e políticos, que tornaram possível, em 1871, a constituição do Estado-Nação, hoje Alemanha. Esses conflitos todos denotam o quanto é complexa a categorização do imigrante alemão, em virtude de, no período de maior imigração alemã para o Brasil e para São Paulo, não existir ainda a Alemanha integrada como existe atualmente, a identidade alemã ficando então condicionada a outros fatores que não o pertencimento a uma pátria determinada territorial e politicamente.

Assim, muitos dos alemães que chegaram ao Brasil e a São Paulo eram de diferentes origens, e como se pode observar no relato deste observador enviado ao Brasil pela Liga dos Industriais Alemães, apresentado por Dagmar Meyer (2000, p. 38) essas pessoas recebiam uma identidade comum quando chegavam ao país de destino, tornando este sim, um fator de unificação, ao menos em terra estrangeira

também devemos refletir como pela colonização alemã na América do Sul, tem sido possível reunir os filhos dispersos da nação alemã lacerada há centenas de anos. Lá na América do Sul o sueco, o dinamarquês, o suíço, o finlandês, o norueguês (...) o austríaco são alemães (RAMELOW, 13/3/1905 apud MEYER, 2000, p. 38).

Os imigrantes alemães não compunham, então, um grupo homogêneo, sob muitos aspectos: eram oriundos de diferentes regiões e estados, por vezes de diferentes países; muitos deles eram camponeses e servos, outros tantos marginalizados urbanos e excluídos do processo de industrialização que se iniciava; alguns poucos podiam ser enquadrados como intelectuais em exílio político e, como informa Jorge Luiz da Cunha (1995), nos primeiros grupos havia ainda muitos indivíduos “socialmente indesejáveis”, libertados de prisões sob a condição de que emigrassem.

Silvia Cristina Lambert Siriani (2003, p.18), em seu estudo sobre os alemães na região da capital, prefere adotar o termo *alemão* (grifo da autora) como representativo do indivíduo oriundo das regiões que configuraram a Alemanha unificada, excluindo outros povos de língua germânica, tais como austríacos, suíços-alemães e os alemães sudetos, no entanto ressalta que a pesquisa documental também corrobora com a construção eclética dessa identidade, ao encontrar definições genéricas de alemães “os indivíduos de origem prussiana, bávara, turíngia, holsteiniana, silésia, etc, especificando a origem local apenas no caso dos suíços-alemães e austríacos”.

São Paulo é marcado pela presença imigrante, no entanto esta se constituiu gradual e processualmente, em quase todo o século XIX e metade do XX. Houve momentos de grande fluxo e de refluxo e os grupos chegados nem sempre eram da mesma origem territorial, além da instabilidade política que não permitia ainda a definição de um povo “alemão”, assim, em virtude dessa conjuntura, opta-se por usar genericamente a designação imigrante “alemão”, levando em conta o fato de se trabalhar nesta pesquisa com aproximadamente mais de um século de imigração teuta para o Estado. Dentro desse período, a Alemanha mudou a sua identidade política algumas vezes: de regime aristocrático feudal, passou em 1871 para Império sob o comando da Prússia e ainda com a influência política e cultural de grupos aristocráticos e ao final da Primeira Guerra Mundial passou à República. Os ideais políticos modificaram-se nesse percurso histórico e a identificação grupal também. Isso significa que houve uma re-configuração na auto-designação dos emigrados como também ampliação dos conflitos tanto intra quanto extra grupal, ou seja, tanto na relação com os outros do próprio grupo quanto com os outros da sociedade de adoção.

Os estudos de imigração alemã para o Brasil tendem a categorizar e idealizar um perfil de imigrante sustentando a idéia de homogeneidade cultural que seria perturbada, segundo Dagmar Meyer, mais ou menos intensamente, pela opção religiosa (católica ou protestante). Segundo ela, a religião se colocava, pois, como um elemento importante de divisão e hierarquização internas do grupo, enquanto se difundia a idéia de que língua, nacionalidade e algumas características étnico/raciais naturalizadas — por exemplo a capacidade de trabalho alemã — constituíam elementos homogênea e extensivamente compartilhados.

Sendo assim, a diferenciação com base na opção religiosa não era acionada sempre e da mesma forma em todos os contextos e foi mesmo, muitas vezes, negada ou silenciada como se não fosse significativa. Conflitos internos, mesmo onde se acreditava haver uma homogeneização religiosa, foi observada, por exemplo, no Bairro dos Pires de Limeira, em que houve um cisma na própria igreja luterana e conseqüentemente uma divisão da população do bairro que optou por uma ou outra designação religiosa (BEZERRA, 2001). No caso destacado registra-se um templo religioso vinculado à Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), vertente americana ligada ao Sínodo Missouri e Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), tradicionalmente vinculada à tradição alemã; esse fato possibilita compreender a religião como um fator de diferenciação ao invés de unificação e homogeneização, pois os objetivos de cada uma delas são diferentes, o público alvo, a forma como professam os preceitos religiosos também, inclusive as estruturas organizativas são dessemelhantes, o que cria um clima de competição entre as duas vertentes (BEZERRA, 2001). O Bairro dos Pires é uma ponta no iceberg religioso dos teuto-brasileiros que é apenas apontada aqui, cabendo pesquisas mais apuradas para desvendar os meandros da Igreja Luterana em São Paulo.

Além da orientação religiosa, a igreja como espaço de socialização e de divulgação e internalização de valores religiosos é também o lugar do encontro da comunidade onde se estreitam as relações sociais e acaba se tornando o lugar privilegiado também de encontro dos jovens que constituirão novas famílias. Continuar participando ou não da comunidade religiosa de origem dependeria dos contatos estabelecidos com outras comunidades religiosas e isso significava um risco, principalmente levando em conta que o Brasil era - e ainda é - um país predominantemente católico. A sedução poderia ser maior, assim, os mais velhos, guardiões da religiosidade e da moral protestante, procuravam manter seus descendentes distantes o máximo possível de outros credos religiosos que poderiam colocar em risco as suas crenças. Era o que ocorria na região de Campinas onde havia duas comunidades de falantes de língua alemã, o Bairro Rural de Friburgo, de tradição luterana, e a Colônia Helvetia, de tradição católica. As duas distavam seis quilômetros uma da outra, ou seja, uma proximidade espacial muito estreita, no entanto, havia uma barreira invisível entre as duas, que é a religião, para evitar a convivência que levaria a inter-casamentos. Percebe-se que não era apenas a sociedade local que

representava ameaça ao grupo étnico, mas também as tradições culturais das diferentes regiões de origem.

A contenda entre católicos e luteranos também era notada no âmbito escolar, pois disputavam espaço entre os imigrantes, inclusive organizando escolas, como os beneditinos e as irmãs católicas da ordem de Santa Catarina, que tinham escolas alemãs na capital e no interior voltadas para as crianças de origem germânica e de opção religiosa católica.

Martin Norberto Dreher (2003, p. 20) rebateu essa tendência homogeneizante de equiparação de alemão a protestante, afirmando que tal assertiva acabou, inclusive, provocando o estabelecimento de uma relação igreja e germanidade,

A peculiaridade das comunidades e dos sínodos como Igreja de imigrantes teutos e suas relações com a Alemanha provocaram o surgimento de uma problemática toda especial: o relacionamento de Igreja e germanidade. Entre os protestantes de ascendência teuta, que emigraram para o Brasil, a língua alemã foi por muito tempo linguagem corrente. Por isso, também se deve considerar legítimo o fato de se haver usado, inicialmente, o idioma alemão no trabalho eclesiástico. Entre os próprios membros das congregações não se pode constatar, até a criação do Reino Alemão (1871), nenhum relacionamento consciente de Igreja e germanidade; para o meio ambiente de língua portuguesa, porém, era natural equiparar alemão e protestante, pois no sul do país não existiam outros protestantes além dos germânicos (DREHER, 2003, pp. 20,21)

Afirma ainda o autor (p. 17) que dos diversos grupos de imigrantes alemães e suíços pouco mais da metade eram protestantes. Segundo ele, a maior parte deles se concentrou nas três províncias do sul do Brasil e grupos menores se dirigiram para o Sudeste. Como características que aproximam esses imigrantes no interior da IECLB⁷, destaca a atividade profissional (a maioria era jornaleiro ou camponês), o sistema econômico da pequena propriedade, o sistema comunitário de atendimento eclesiástico e a reunião em comunidades religiosas para construírem, “com enormes sacrifícios, escola, igreja e casa pastoral” e que ainda foi com o mesmo sacrifício que engajaram pastores e professores.

⁷ Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil.

Já Lúcio Kreutz (1991, p. 09), em seu estudo sobre o magistério católico, ao analisar a figura do professor paroquial, conclui que ele fazia parte de um projeto maior que a Igreja Católica desenvolvia junto à população teuto-brasileira com base na ação dos jesuítas alemães chegados depois de 1870. A atuação católica promovia uma rede de associações religioso-culturais com as quais controlava a comunidade. Contava ainda com o comunitarismo harmônico e com a atuação do professor paroquial que, concomitante às suas funções educativas, deveria também “presidir com empenho todo especial a formação e animação religiosa e cultural nas comunidades rurais”.

Percebe-se assim que esses projetos – tanto o protestante luterano quanto o católico – acabavam coincidindo em seus métodos de atuação, o que, olhando superficialmente, dificulta a separação entre os dois campos. Assim, mesmo que à primeira vista o luteranismo seja mais aparente, pois nas igrejas é perceptível a identificação, acrescido pelo fato de que ainda é possível encontrá-las em comunidades urbanas e rurais de origem alemã, categorizar como luterano todo alemão ou descendente incorre em desacerto histórico.

Campos até então considerados como homogeneizantes apresentam-se como conflituosos. O que foi muito considerado por alguns pesquisadores como elementos imprescindíveis na caracterização do imigrante alemão não se percebe ou aparece de maneira muito sutil, a ponto de não ser possível fazer afirmações conclusivas sobre o valor dessas informações, como é o caso da língua falada. Como não havia unidade política e territorial no período em que esses imigrantes aportaram no país, a língua alemã ainda não tinha o significado que assumiria no final do século XIX, em que ela passaria a ser o elo fundamental da autodenominação nacional. Não seria “meramente uma conveniência administrativa ou um meio de unificar a comunicação ampliada do Estado (...) era na verdade, a única coisa que os fazia alemães (...) e conseqüentemente tinha um peso maior para a identidade nacional...” (HOBSBAWM, 1998, p, 127). Assim, as diferentes regiões e estados alemães adotavam dialetos diversos e diferenciados que, em alguns casos, quase constituíam idiomas à parte; o ensino do Hochdeutsch (alemão padrão, erudito) e do Plattdeutsch (baixo alemão) de uso familiar como era usado no Bairro dos Pires de Limeira, era, inclusive, um dos elementos de difusão que estava a cargo da instituição escolar e da

igreja. A língua ensinada nas primeiras escolas, abertas antes da unificação alemã, era a predominante no grupo que organizava a escola, portanto, havia variações dialetais.

Em depoimento coletado durante a pesquisa obteve-se a informação de que o ensino da língua não estava necessariamente imbuído desse espírito político, mas se dava no âmbito muito mais cultural, como afirma a senhora Renate Sauter. Aprender alemão na escola era fundamentalmente para manter a cultura alemã, pois a escola era o lugar onde poderiam ter contato com a sua cultura de origem, já que necessariamente teriam que se adequar à sociedade receptora e os contatos interculturais seriam cada vez mais necessários, já que brincavam com crianças brasileiras na rua, precisavam se relacionar comercialmente e o português seria a língua dominante. Aprender alemão, então, seria uma estratégia de resistência a uma assimilação que não tardaria a acontecer.

Outros mecanismos de diferenciação existiam ainda em ação no interior dos grupos delimitando fronteiras entre eles, fronteiras essas inclusive que nem sempre seriam derrubadas pela educação. Pode-se destacar o poder aquisitivo dos imigrantes, sua inserção nas relações econômicas e de produção vigentes e o pertencimento de classe social que essas diferenças usualmente sustentam, não muito perceptível nos estudos que tratam da temática da imigração, sobretudo naqueles que se dedicam a estudar o século XIX.

Importante também observar o destaque encontrado em Dagmar Meyer (2000, p. 44-45) para o fato de que, quando os grupos passavam a ser identificados (ou a identificar-se) com uma classe social ou fração de classe, acabava-se assumindo a idéia de uma homogeneidade interna, a qual repousava sobre o pressuposto da unidade étnico/racial e obscurecia as divisões de classe que funcionavam no interior do grupo e isso se aplicava aos imigrantes alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul e também em São Paulo, que eram genericamente identificados como colonos e pequenos proprietários rurais. No entanto, pode-se perceber claramente o surgimento de uma elite burguesa urbana divergindo do conceito de “parceiro”, sendo aqueles de origem urbana, com profissões liberais ou de artesãos, os que deram origem inclusive a muitas indústrias e empresas comerciais nas cidades onde se alojaram.

Os imigrantes alemães ajudaram também a constituir a “classe média” paulista, ocupando um vácuo deixado pela estrutura aristocrática escravista, polarizada entre senhores e escravos. À medida que esses imigrantes constituíram a mão-de-obra livre,

depois de se afastarem das lides rurais e se transferirem para as cidades, formando os quadros urbanos de trabalho assalariado e público, evidencia-se mais um aspecto que vai diferenciá-los do restante da população paulista.

As atividades a que os imigrantes alemães se dedicaram em São Paulo formavam uma gama ampla de possibilidades de inserção na sociedade local, sem falar que desde meados do século XIX já era constante a presença de imigrantes proprietários de casas comerciais, industriais e de bancos, além dos pequenos proprietários de terra que se destacavam em regiões no interior. Ainda nesse período muitos eram os empregados, seja na agricultura ou na indústria e isso fez com que as demandas de cada grupo por educação fossem atendidas de maneiras diferentes.

Ao discutir a colonização alemã no Rio Grande do Sul, Marlise Regina Meyrer (1997, p. 4) afirma que a “dimensão étnica” tem sido privilegiada, argumentando que a sociedade de imigrantes é analisada, muitas vezes, tomando-se como referência inicial um “colono pioneiro, pobre e desbravador” que obteve sucesso “ao tornar-se, comumente, industrial ou comerciante”, uma perspectiva evolutiva que se aplicaria à população de origem alemã, indistintamente. O mito do imigrante alemão que deu certo acabou por ocultar as diferenças de classe e os conseqüentes conflitos que surgiram em detrimento dessa diferenciação, no entanto, eles não deixaram de existir e nem foram apagados no interior do grupo.

No caso de São Paulo, esse ecletismo marca profundamente a configuração do grupo nos ambientes por eles ocupados. Embora tenham vindo os imigrantes do século XIX como colonos para trabalhar no café, não permaneceram necessariamente ligados à agricultura. Alguns abriram empresas de prestação de serviços, outros compraram terras e se tornaram pequenos proprietários com agricultura familiar, outros ainda se dirigiram para as áreas industriais e ali se empregaram nas diversas empresas que se organizaram e ainda investiram o dinheiro que tinham amealhado – ou trazido da Alemanha, no período entre guerras – em criação de pequenas indústrias ou comércios locais para atendimento às necessidades do próprio grupo e também da sociedade de adoção, evidentemente.

Nas cidades onde se fixaram é perceptível a presença de sobrenomes alemães na indústria nascente ou ainda como produtores agrícolas, como ocorrido em Rio Claro, interior do Estado de São Paulo. Os investimentos foram na indústria, capitalizando o

dinheiro acumulado com a propriedade agrícola, processo similar ao dos fazendeiros de café. Maria Beatriz Bianchini Bilac (2001, p. 34) destaca que o “capital das pequenas unidades artesanais/industriais – que eram maioria absoluta no total dos estabelecimentos existentes – era, fundamentalmente, dos imigrantes”. O mérito de emergir como pequeno industrial não era apenas de alemães, mas também de italianos. Esses capitais acumulados no trabalho assalariado ou na exploração de pequenos estabelecimentos comerciais ou agrícolas eram muito pequenos.

Os imigrantes alemães destacavam-se nas atividades urbano-industriais de Rio Claro em atividades de fundição de metais, fabricação de máquinas, carros, charretes e de carpintaria. A autora encontrou no catálogo das indústrias paulistas para o interior do Estado de São Paulo os registros de firmas e empresas com nomes de proprietários que muitas vezes se repetem, sendo, em sua maioria, imigrantes. Dos doze empreendimentos listados pela autora, seis são alemães, seguidos de italianos e luso-brasileiros (BILAC, 2001, p. 63). A autora demonstra que a inserção do imigrante alemão na propriedade da terra nessa cidade foi pequena. Quanto à participação política – deu-se no final do século XIX – a presença mais marcante foi a do “coronel” Marcello Schmidt, que ascendeu politicamente por meio de um dos instrumentos mais usuais no período, o casamento,

A partir de 1904, o novo chefe político que dominaria a cena pertencia a uma família imigrante de classe média do Rio de Janeiro. No entanto ele se aliou aos interesses da oligarquia pelos laços de casamento, sendo celebrado na história local como o Coronel Schmidt (BILAC, 2001, p. 83).

Já na cidade de Limeira a presença de representantes desses grupos imigrantes deu-se na indústria, no comércio, na prestação de serviços bem como contribuíram também com tecnologias de produção agrícola, ao trazerem a técnica de enxertia, que possibilitaria, depois da crise do café, que a agricultura paulista sobrevivesse com a troca dos cafezais pela produção de laranjas (BEZERRA, 2001).

Na região de Campinas posicionaram-se vários profissionais liberais da área médica, da farmácia e comerciantes de diversos campos. Na capital as atividades industriais foram as mais variadas e um destaque muito grande para o ramo do ensino.

No entanto, se se levar em conta outros fatores relacionados à imigração alemã ver-se-á que em outros períodos históricos ela se deu para fins diferentes e os imigrantes e seus descendentes se dedicaram a diversas atividades urbanas não necessariamente ligadas à agricultura. Poucos foram os grupos que permaneceram nas atividades agrícolas. No caso de persistência ela se deu entre aqueles que se estabeleceram desde o início como proprietários em bairros rurais ou nos núcleos coloniais, à semelhança de Friburgo (em Campinas), Pires (Limeira), Kirchdorf (Leme), Nova Europa (Ibitinga) e Colônia Riograndense (Assis). Entretanto, atualmente, esses bairros guardam poucas características originais em virtude das crises no setor agrícola, das dificuldades em encontrar subsídios para a pequena propriedade e das constantes divisões de terras devido às heranças e dos casamentos de filhos. O apelo urbano e da industrialização levou, a migração do campo para a cidade, causando, conseqüentemente, um esfacelamento dessas terras em pequenas chácaras de recreio para finais de semana.

Assim, desde o início do processo imigratório, o imigrante foi incumbido da tarefa de construir o país, de alimentá-lo com a experiência, a cultura e a civilização européias para anular as supostas carências da classe trabalhadora local. No entanto, a possibilidade de promoção social para o imigrante de fato não se encontrou necessariamente no trabalho da fazenda, mas no meio urbano: o pequeno comércio, a instalação de uma oficina artesanal, que se tornaram, com a ajuda de circunstâncias favoráveis, indústrias manufatureiras, que acabaram por constituir a essência básica do "fazer fortuna".

CAPITULO II: O SISTEMA DE ENSINO ALEMÃO - ENCONTROS

Escolas alemãs em São Paulo: caminhos percorridos

As escolas alemãs em São Paulo foram organizadas seguindo a lógica da ocupação do território paulista e ampliaram muito nas primeiras décadas do século XX. Como instituição educativa que não é um fazer neutro, nem atemporal, a escola alemã assumia, de acordo com o período histórico, características diferenciadas, tal qual as outras instituições sociais e se posicionava politicamente de acordo com os interesses dos grupos dominantes. Foi formado um sistema de ensino alemão com estrutura de apoio e fiscalização para a garantia da padronização do ensino nas escolas alemãs. Até a década de 1940 atuaram sem intervenção sistemática do governo brasileiro, inclusive sem qualquer tipo de permissão para funcionamento, embora tenha havido algumas medidas restritivas às escolas estrangeiras no país na década de 1920.

O interesse dos imigrantes alemães pela escola se dava por diversas razões, a primeira dizia respeito a um conhecimento escolar que traziam consigo, já que a Alemanha foi uma das precursoras da instrução pública moderna gestada desde os primórdios da Reforma Protestante, e a segunda, pela necessidade de integração à sociedade brasileira, mesmo que, contraditoriamente, essa escola tenha ensinado predominantemente na língua de origem até meados da década de 1940 e a preservação da cultura e valores germânicos.

O início da formação do sistema educacional moderno entre os povos de origem germânica foi influenciado sobremaneira pelo forte apelo religioso e a educação por séculos foi fundamentada na formação do cristão, em detrimento da formação do cidadão, exigência essa que se consolidou apenas no século XIX com o fortalecimento dos Estados nacionais e, para tanto, atribuiu-se à educação uma importância fundamental na acomodação aos novos moldes societários. A educação mantida pelas autoridades oficiais começou com a Reforma religiosa do século XVI, cujo caminho fora aberto pela Renascença humanista rompendo com a unidade espiritual da Idade Média, que tinha a

educação a cargo exclusivamente da Igreja. No entanto, o humanismo renascentista dirigira a educação apenas às camadas sociais superiores, com caráter estético, intelectual e individualista, ao passo que o movimento da Reforma se encaminhou para a educação de todo o povo, ainda que com fins religiosos e éticos. Surgiu pela primeira vez uma legislação escolar estatal e o princípio de uma educação pública, embora ainda se colocasse o Estado a serviço da igreja.

Martin Lutero (1483-1546) foi o primeiro a defender a necessidade de criar escolas, como tarefa das autoridades públicas. Em 1524 escreveu a "Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que estabeleçam e mantenham escolas cristãs". Nela, depois de lamentar o estado a que haviam chegado as escolas existentes, incitava as autoridades municipais a remediar o mal, criando novas escolas para a juventude como também defendia que a prosperidade e bem-estar duma cidade não consistiam somente em bens materiais ou na fabricação de armas e munições e que, ao invés disso, deveriam direcionar o olhar para a formação cultural de sua população, pois, dizia Lutero, “seu maior e melhor bem, sua fortaleza, é contar com muitos cidadãos cultos, polidos, inteligentes, honrados e bem educados, que possam depois reunir, conservar e empregar bem os tesouros e as riquezas" (LUZURIAGA, 1959, p. 07).

O humanismo influenciou essas solicitações, no entanto, o ensino pedido por Lutero era para a burguesia, para as camadas que iriam ocupar os cargos de direção da sociedade, ou seja, os eclesiásticos, os funcionários, os médicos, os advogados. Para o povo apenas uma educação muito elementar, baseada no ensino da leitura, da escrita e do cálculo, distinta para os meninos e as meninas. Pleiteou ainda que a autoridade pública garantisse a obrigatoriedade da frequência, mas ainda mantendo o caráter religioso e público.

Evidente está que sua atenção se dirige, especialmente, à educação dos estratos superiores, ainda que pedisse também a dos populares, reduzida aos elementos mais imprescindíveis, entre os quais, naturalmente, o ensino da doutrina cristã reformada; como afirma Maria Lúcia de Arruda Aranha (1989, p. 107), “há uma nítida distinção: para as camadas trabalhadoras é preconizado um tipo mais simples de educação primária elementar e, para as camadas privilegiadas, a possibilidade do ensino médio e superior”.

Lutero influenciou grandemente os países de língua alemã, onde, graças a ele e a seus discípulos, se desenvolveu, pela primeira vez, uma educação pública. Deixou muitos seguidores que aplicaram suas idéias na elaboração de propostas para a educação em diferentes regiões germânicas.

De acordo com Luzuriaga (1959, p. 9), o estado que mais se destacou na implantação das idéias protestantes foi o Ducado de Württemberg (1559), cujo Estatuto foi o de maior significação, por seu alcance e conteúdo, sendo o primeiro a conter um plano geral de escolas de um Estado: primárias, secundárias e superiores, que seriam erigidas respectivamente nas aldeias e pequenas povoações; em todas as cidades e na capital, para as quais haveria subvenções ou bolsas de estudo.

Os demais estados alemães inspiraram-se, em maior ou menor intensidade, nas mesmas idéias da educação religiosa pública, mas quanto à efetivação de todas as disposições do Estatuto não se tem certeza de que tenha acontecido. Segundo Luzuriaga (1959, p. 9), as condições da época não facilitavam muito o cumprimento, mas a orientação geral era no sentido do desenvolvimento da educação por meio das autoridades públicas. Ao fim do século XVI, a educação pública alemã estava assim distribuída:

a) escolas primárias para o povo, nas aldeias e pequenas povoações, com ensino muito elementar, dado em alemão e de caráter principalmente religioso; b) escolas latinas ou secundárias, para a burguesia, de caráter humanista, com preparação, principalmente, para os cargos eclesiásticos e para as profissões liberais; c) escolas superiores e universidades adequadas ao espírito da religião reformada e com sentido profissional e eclesiástico (LUZURIAGA, 1959, p.10).

Nos estudos sobre a organização da educação de origem germânica no Brasil no século XX pode-se perceber as similaridades ao modelo acima descrito, esta organização tripartite manteve-se no decurso da história da educação de origem germânica até a contemporaneidade. O que tem variado são o espírito e o método do ensino, mas no aspecto geral essa organização ficou fixada, já no século XVI, com o início da educação pública religiosa.

A influência luterana ainda permaneceu durante todo o século XVII, com preocupação com a escola primária popular, acentuação da intervenção do Estado em toda a educação e a introdução de idéias pedagógicas, importante fator da educação do século.

Já no século seguinte, o princípio da educação pública estatal defendia a secularização da educação, sua independência da Igreja e sua incorporação definitiva à organização do Estado. A educação puramente estatal, isto é, a educação subordinada aos fins do Estado, começou na Alemanha com os reis da Prússia Frederico Guilherme I, chamado o Rei Sargento, e Frederico II, dito o Grande⁸. Ambos se preocupavam com a constituição de um Estado forte e para isso fomentaram a educação do "súdito", do homem instrumento do Estado.

A educação era também muito importante para grupos sociais emergentes, até então aliados de participação política e reconhecimento social, ou seja, a emergente burguesia. A sociedade alemã era estratificada até o século XIX e a burguesia logo percebeu que as possibilidades de ascensão social para quem não fosse nobre só se dariam por meio da instrução, caminho necessário para ingressar nas burocracias do Estado, no clero, no professorado, ou nos setores liberais da medicina e do direito. Depois disso, tratavam de garantir as mesmas condições para seus filhos. Fritz Ringer (2000, p. 30, 31) fala que essa elite desde cedo esteve propensa a afastar-se da condição de camponeses e artesãos e a procurar um espaço no tradicional sistema de classes. Esse sistema de classes tinha como princípio determinante de posição social o nascimento e os burgueses almejavam uma nova divisão social que tivesse sua base no grau de instrução.

Para a administração e organização das escolas Frederico Guilherme I baixou disposição de grande importância, os "Principia Regulativa ou Plano Geral de Escolas", de 1736, no qual se estabelecia, entre outras coisas,

que as paróquias, constituídas em sociedades escolares, estavam obrigadas a construir e manter escolas; que toda Igreja deveria dar uma contribuição anual para a manutenção do mestre; que os alunos haviam de pagar uma contribuição, com o mesmo fim; que os moradores deveriam fornecer-lhe lenha e outras provisões, assim como pasto para seu gado e que o governo lhe daria terreno que fosse cultivado pelos moradores (LUZURIAGA, 1959, p. 26).

Em que pese a distância temporal, os princípios acima descritos estão muito próximos do que se observa na organização das escolas alemãs no Brasil, que mantêm

⁸ A atuação de Frederico Guilherme I data de 1701 a 1740, quando assume seu lugar seu filho, Frederico II, cujo reinado na Prússia durou até sua morte, em 1786 (CHACON, 1992, p. 19).

muitas similaridades com o caráter religioso da educação – tanto católico quanto luterano – e ainda com o comunitarismo. A maior parte das escolas surgiu de iniciativas da comunidade que montavam as associações escolares com o intuito de construir e manter a escola, contratando e remunerando o trabalho do professor e ainda cuidando para que o ensino fosse eficiente, fiscalizando de perto as atividades docentes. Isso garantiu uma certa independência em relação ao poder público, fato que não ocorreu na terra de origem. O Código Geral Prussiano, promulgado em 1794, “não estabeleceu qualquer tipo de igualdade civil; tampouco apresentou uma lista de direitos políticos à maneira das constituições modernas” (RINGER, 2000, p. 37), mas proporcionou uma estrutura legal de ensino que perduraria por mais um século. Ringer afirma ainda que o Código determinava que toda a estrutura de ensino seria pública e que todas as escolas e universidades eram instituições do Estado e só podiam ser fundadas com autorização oficial. As universidades, por exemplo, tinham poder para solucionar problemas acadêmicos, mas o controle, o financiamento e a supervisão da educação superior ficavam a cargo do Estado.

A escola era um importante instrumento de ascensão social, principalmente para a burguesia e esta, quando conseguia atingir seus objetivos procurava manter para si os privilégios alcançados e marcar a diferenciação social, isso se deu por meio da pressão exercida sobre os conteúdos e formato do sistema escolar, em que o Ginásio era o *locus* de preparação para o ensino superior e de privilégio social.

Assim, o século XVIII foi marcado pelos debates balizados pelo ideário político e social cuja tônica era a produção de grandes projetos para a estruturação da sociedade em novas bases. Predominaram formulações de princípios eminentemente políticos que no século XIX se transformaram em práticas sociais, sofrendo alterações que traziam a marca da dificuldade para praticar a teoria.

A Alemanha até quase o final do século XIX não existia como nação unificada como se entende hoje e o processo de nacionalização da educação se iniciou após a derrota que Napoleão infligiu aos alemães. O território alemão viu-se quase que totalmente invadido e o sentimento nacional quebrantado; diante disso propôs-se a transformação do Estado autoritário em Estado nacional e o súdito em cidadão e a educação, que contribuiria muito para isso, seria transformada de estatal em ampla educação nacional, com espírito novo e organização nova. Inspirado na tradição escolar luterana, o ministro Humboldt

(1767-1835), da Prússia, fez uma reforma permitindo a integração dos diversos níveis de ensino em direção a uma escola que deveria ser aberta e acessível a todos. A escola secundária continuou a ser de caráter humanista e erudita e havia oferta de escolas profissionalizantes de diversos níveis, destinadas a preparar para as oficinas, o comércio e a agricultura.

O campo educacional não é pacífico e, num período em que se forjava um novo modelo de sociedade em que grupos sociais estavam em conflito para imprimir a sua marca, o seu domínio e manter os seus privilégios, a formulação de leis sobre educação acabava se transformando em disputa política, inclusive na definição da grade curricular, por si só um instrumento político revestido de ideários antagônicos e classistas. Assim, na esfera da preservação de privilégios, a Alemanha organizou o seu sistema de ensino que acabou por estabelecer um novo mapa social em que a burguesia assumia a prerrogativa de um percurso de formação mais completo, incluindo a passagem pelo ginásio que conduziria à universidade. O sistema estabelecido então tinha esse intuito.

Os sujeitos mais presentes nos debates eram os burgueses que estavam nas universidades e esses debates giraram, então, em torno do modelo de escola e do conteúdo a ser ensinado em cada nível. Eles se posicionavam em dois blocos, os conservadores humanistas que defendiam o ensino clássico – pré requisito para cargos importantes e uma medida convencional de cultura- e os modernistas, que defendiam um currículo não-clássico, pautado no ensino de matemática e das ciências naturais, do alemão e das línguas estrangeiras modernas. A crítica atribuía a este último a responsabilidade por “colocar o útil acima do belo, a razão acima da fé e a mudança acima do respeito pela autoridade” (RINGER, 2000, p. 40). Os defensores do currículo moderno almejavam a sociedade capitalista urbana e industrial e a escola deveria então ser especializada, profissionalizante, utilitária.

No cerne dessa disputa estava a concepção de sociedade que se pretendia construir e expressa o antagonismo entre as propostas, que, segundo Fritz Ringer, “assumiu um caráter de luta de classes”, pois “as escolas não-clássicas ainda eram, fundamentalmente, os bastiões da classe média baixa”, ficando claro, por outro lado, que “a cultura do ginásio constituía uma característica da classe alta” (2000, p. 43).

Segundo Maria Lucia de Arruda Aranha (1989, p. 177), essas reformas ocorridas na Alemanha levaram-na até o final do século, “a uma invejável posição de progresso técnico e administrativo, com baixo nível de analfabetismo e uma escola secundária eficiente, rigorosa e disciplinada”. Idéia semelhante pode ser encontrada em Gilberto Luiz Alves (1998, p. 97), que, ao discorrer sobre a produção da escola pública contemporânea, destaca o pioneirismo alemão na idealização das bases sobre as quais seria formada a escola pública. Ao final do século XIX, afirma ele, os estabelecimentos escolares alemães voltariam a ser referência sendo que, nesse período “foi estabelecido com rigor o princípio da obrigatoriedade do ensino e sua taxa de analfabetismo tornou-se a menor do planeta” (ALVES, 1998, p. 97).

Essas diversas iniciativas em torno da organização educacional consideravam que a função educativa cabia inteiramente ao Estado, o qual deveria fazer a educação geral em toda a superfície do território e sem exceção. Esta culminaria com o fortalecimento do espírito nacional alemão, bases estabelecidas para a unificação do país que só ocorreu no final do século XIX. Percebe-se que as bases para a construção desse Estado alemão forte, unificado, estavam sendo esboçadas desde há muito tempo e os alemães que para cá migraram traziam consigo as influências dessas idéias em torno da educação.

Esse modelo de educação foi aperfeiçoado durante os séculos, mas não perdeu sua essência, pois a segmentação do sistema educacional alemão perdurou e ainda sobrevive na Alemanha e ele tinha muito mais a ver com a estratificação da sociedade e a preservação de privilégios de classe que com qualquer outra coisa, como pode-se perceber na longa citação abaixo:

Mesmo nessa época, a grande maioria das crianças alemãs freqüentava a escola por apenas oito anos e passavam todos esses anos nas escolas primárias, as chamadas Volksschulen. Nelas aprendiam a ler e a escrever, aritmética e religião sob um regime da mais rigorosa disciplina. Seu destino era serem úteis como produtores, como soldados e como dóceis súditos. Eram preparadas exclusivamente para as obrigações práticas da vida cotidiana. Não se esperava que tentassem obter educação superior. Algumas dessas crianças freqüentavam seminários ou institutos de preparação de professores por mais seis anos para se tornarem elas próprias professores primários. Outras, não muitas, iam para as escolas profissionais. Às vezes, alguns alunos da escola primária transferiam-se para uma das escolas secundárias menos seletivas;

mas quase nenhum deles chegava a cursar um ginásio ou uma universidade (RINGER, 2000, p. 43).

A organização escolar reproduz a estrutura da sociedade e as barreiras entre os níveis parecem intransponíveis, tal qual a barreira social, pois a burguesia, ao atrair estrategicamente para si o sistema escolar na defesa de seus privilégios e manutenção de status social, criou essa estrutura justamente para que outros grupos não pudessem disputar com ela a hegemonia cultural.

Quanto à estrutura organizacional das escolas de imigrantes alemães no Brasil no final do século XIX e início do XX, percebemos ser semelhante à esboçada acima, havendo uma separação entre os níveis de educação, sendo a maior parte das escolas de nível primário, com atendimento à maioria da população em idade escolar; a oferecida nas escolas secundárias, de caráter profissionalizantes e finalmente as que preparavam para o ingresso na universidade. As classificações para as escolas encontradas nos documentos remetem a variações dentro de um mesmo sistema, variação essa de ordem semântica apenas, pois na prática, em algum lugar, elas tinham o mesmo objetivo: Kindergarten (jardim de infância), Volksschule (curso primário de quatro anos); às vezes os documentos trazem o termo Mittelschule, em outros Realschule (profissionalizante), para caracterizar a escola orientada para um conhecimento técnico e prático, que satisfazia a educação baseada nas necessidades concretas e reais de uma sociedade e ainda o Gymnasium, com preparação para a universidade. Esse quadro será destrinchado nas páginas seguintes conforme o projeto de educação de origem germânica no Estado de São Paulo seja apresentado.

Escolas alemãs em São Paulo no Império

Como já discutido anteriormente, a educação de origem germânica organizada em São Paulo variava muito de região para região e ainda com o público a ser atendido, denotando a relação direta da experiência educacional de origem que foi transposta com a imigração. O conceito de “bagagem cultural” foi por vezes contestado em virtude de estar imbuído da idéia de que, bagagem, seja um objeto fixo e imutável manipulável por alguém que a organiza e a carrega para usar da mesma forma em diferentes lugares. Para Meyer

(2000, p. 37), há um ocultamento dos processos de seleção e das relações de poder que são intrínsecos a esse processo e que ao mesmo tempo oculta as individualidades e os conflitos. O que mostra essa pesquisa é que na origem da escola étnica germânica no Estado estão explícitos características de uma estrutura educacional que não a brasileira, sendo assim, enquanto a “bagagem” pôde ser usada livremente, ela o foi, alterando apenas quando as condições climáticas não mais o permitiram e o seu conteúdo precisou ser modificado. Em São Paulo esse processo foi de aproximadamente cem anos. Esse fato indica que realmente, no conceito de “bagagem cultural”, existe uma escolha e certamente a manipulação da mesma, que pode ser fixa e imutável, por breves períodos de tempo, já que ela é organizada de acordo com os lugares para onde vai e dos modos como pode ser utilizada. O mesmo pode ser dito sobre países como os Estados Unidos, em que os imigrantes que lá aportam devem se destituir de toda a sua bagagem, pois os objetos culturais que irá utilizar serão os do país da adoção, incluindo a língua, a alimentação, a educação.

A escola de origem germânica organizada no Estado apresentava algumas características do modelo de ensino desenvolvido na Alemanha e não poderia ser diferente em virtude de alguns fatores que comprovam isso.

Em primeiro lugar, no Brasil, desde a Colônia e no Império todas as propostas de ensino implantadas seguiam o modelo europeu a iniciar com o modelo jesuítico adotado na Colônia, estruturado de modo a atender às necessidades educacionais básicas do país com o ensino elementar com classes de ler, escrever e contar e a do ensino de Humanidades, baseado na leitura de autores antigos, considerado pelos jesuítas como elemento do ensino secundário.

Durante o período imperial no Brasil, a influência foi, como em outras partes do mundo - inclusive na Alemanha -, dos liberais franceses no sentido de implementar a educação popular, necessidade básica para garantir o sufrágio universal, já que o súdito deveria ser substituído pelo cidadão.

Ao discutir a educação na Alemanha anteriormente, chamou-se a atenção para o caráter seletivo do sistema alemão, que posteriormente influenciaria outros países do mundo, como afirmou Maria Lúcia Arruda Aranha (1989), incluindo o Brasil. Esse modelo “transplantado” buscava atender às novas classes do Império, ou seja, a aristocracia, imbuída do desejo de se manter no poder, e a emergente pequena burguesia liberal urbana

que procurava ascender socialmente, tinha como prioridade o ensino secundário e universitário que os habilitaria a profissões liberais e a cargos de comando. A instrução primária, embora ainda com o ensino de noções básicas de escrita, leitura e cálculo, sem o caráter formativo, não chegou a ser generalizada.

Na República ainda permaneceu esse modelo europeu de educação humanista formativa para um grupo privilegiado, por um lado, e a instrução pública primária, do outro.

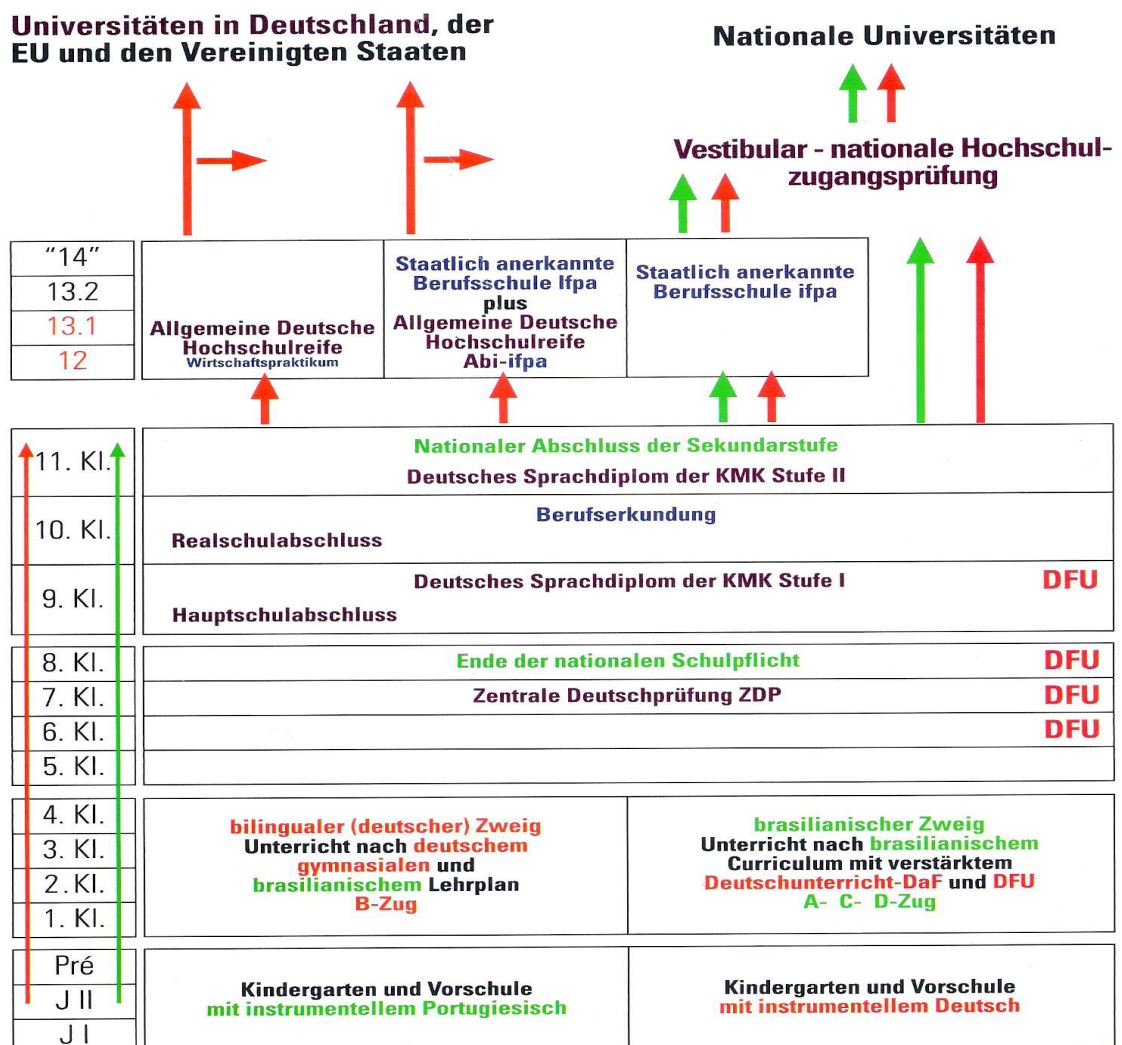
Em segundo lugar, as escolas alemãs se auto-classificavam, como já mostrado anteriormente, de acordo com os níveis de ensino da Alemanha, ainda em 1935, como podemos encontrar na frase “**Deutsche Schule S. Paulo** (destaque do próprio texto), gegründet am 22. September 1878. Oberrealschule, Mittelschule, 2 Vorschulen und seit 1935 auch deutschbrasilianisches Gymnasium” (Anexo do Anuário da Escola Porto Seguro para o ano de 1935). Ou então, algo nesse sentido:

os cursos se dividem em primário, secundário e complementar, calcados em métodos adotados na Alemanha, sendo as matérias distribuídas de modo a encaminhar os alunos para exames nos estabelecimentos oficiais (ANDRÄ, 1978, p. 31).

Por fim, no corrente ano, os colégios de origem alemã ainda mantêm características do ensino alemão como as escolas técnicas que preparam para o mercado de trabalho, com espírito mais utilitário e as que preparam para a universidade, de ensino mais geral. Destaque-se o Colégio Humboldt, cujo currículo é idêntico ao alemão, como mostra a figura abaixo,

Schulziele des Colégio Humboldt, DS São Paulo

(gegliederte Begegnungsschule)



Quadro 4 - organização do ensino do Colégio Humboldt, semelhante à estrutura de ensino da Alemanha. Fonte: COLEGIO HUMBOLDT, 2002, p. 9.

Assim, dizer que os imigrantes que para cá vieram não trouxeram em suas “bagagens” informações de sua cultura de origem e sobre escolarização é um reducionismo muito grande.

Tende-se a considerar a educação como a preocupação principal dos imigrantes quando se fixavam em determinado lugar, inclusive como sendo uma exigência contratual. No entanto, percebe-se que a escola muitas vezes vinha depois do cemitério, da igreja e, não em raras situações, até mesmo depois de instituições sócio-culturais, corporativas e/ou políticas. A escola em alguns casos era decorrência desse associativismo e não causa dele. As escolas de imigrantes alemães variavam de acordo com o lugar social do grupo que a organizava, portanto, para qual grupo social seria instrumento socializador.

Parece que o consenso realmente se encontrava na percepção da necessidade de educação dos filhos, isso se se levar em conta a tradição alemã de expansão da educação pública para todos ou que ao menos cada comunidade organizasse escolas da melhor maneira possível, desde que as primeiras letras fossem difundidas. Algumas vezes era só isso que a escola fazia. A maior parte das escolas de imigrantes alemães era organizada em quatro anos, ensinando os rudimentos da escrita, da leitura, de cálculo. Essas eram as escolas rurais e de bairros operários, o que as diferenciava das escolas de classe média e das de elite.

A organização das escolas alemãs de São Paulo constitui aquilo que Durkheim (2001) caracteriza como caráter diferenciador, segundo o qual cada grupo social terá um tipo de educação de acordo com as funções que o indivíduo vai assumir na sociedade, considerando que nem todos nasceram para pensar nem todos nasceram para agir.

Assim, pode-se verificar que a organização das escolas alemãs no Estado atendeu a esse princípio diferenciador, ou seja, um tipo de escola para atender às necessidades de cada agrupamento social, representado por binômios que, além de serem complementares, traziam também o caráter de oposição: urbano *versus* rural; laica *versus* evangélica; associativas *versus* privadas; primárias *versus* secundárias e ginasiais; profissionalizantes *versus* humanistas; burguesas *versus* operárias, sendo muitas as possibilidades de combinação dessas variáveis.

Os imigrantes que chegaram à Colônia de Santo Amaro na primeira metade do século XIX (1829), talvez não tenham sentido a necessidade do ensino institucionalizado, pois a escola de origem germânica só foi construída em 1915.

Os “parceiros” para as fazendas de café já demonstraram maior interesse pelo ensino e é desse período que se tem notícia da primeira escola étnica alemã no Estado, organizada na Fazenda Ibicaba, do Senador Vergueiro. Thomaz Davatz (1980), em “Memórias de um Colono no Brasil”, descreve as intempéries para a criação, em 1856, dessa escola, fechada algum tempo depois, devido às más condições oferecidas ao seu funcionamento. Segundo o texto, outras iniciativas semelhantes ocorreram em outras “colônias”, mas enfrentaram os mesmos tipos de dificuldades, o que determinava sua vida curta.

O ensino nessa escola da colônia ficou a cargo do referido autor que se tornou então o professor. As dificuldades relacionadas à precariedade das instalações, a falta de material didático e de tempo disponível para as crianças e adolescentes se dedicarem aos estudos logo apareceram, uma vez que formavam mão-de-obra para os cafezais, fatores que provocaram o seu fechamento em pouco tempo, impedindo assim a continuidade do trabalho escolar. Da sua inauguração, em princípios de outubro de 1856, até o Ano Novo de 1857 passou por várias intempéries, “funcionou com intermitências e de então a fins de janeiro do mesmo ano teve uma existência muito precária” (DAVATZ, 1980, p. 134).

Pode-se perceber pela exposição sobre a educação de origem germânica que naquele país, à época da primeira imigração em São Paulo, até meados do século XIX, já havia propostas de educação pública ampliada para todas as pessoas, sendo assim, acredita-se que a iniciativa de organizar escolas parece ser uma característica básica, constitutiva do “ser imigrante alemão”. No entanto, Davatz demonstra que, nesse período, outros temas mereciam as preocupações dos colonos, como a própria sobrevivência, fator que aparecerá ainda em outras ocasiões com outros grupos. Afirma que os pais não haviam se preocupado antes com a educação dos filhos, que, por sua vez, considerava estes inaptos para o aprendizado e lamentava não ter podido fazer muita coisa para mudar a situação, afirmando não ser sua intenção descrever minuciosamente o grau de ignorância desses meninos, mas apenas confessar sinceramente que não foi possível modificar muito a situação, pois,

em quase todos os casos eu deveria partir dos princípios mais elementares. Muitos, mesmo entre os mais crescidos, moços de 16 e 17 anos – idade em que no Brasil muito homem se casa – mal sabiam distinguir as letras. Seus conhecimentos de Caligrafia e História Sagrada eram praticamente nulos, e pouco sabiam de Aritmética e Canto (DAVATZ, 1980, p. 136).

Não bastasse a ignorância dos alunos, outro fato de ordem objetiva também interferiu no trabalho do mestre, qual seja a inexistência de material didático suficiente:

Além de ser espantosa a inaptidão dos alunos, cujos pais provinham das mais diversas regiões da Suíça e da Alemanha e que em geral eram capazes de tudo menos de dar uma educação razoável e esclarecida aos filhos, faltavam quase inteiramente os instrumentos de ensino, que no Brasil, de resto, só existem importados da Europa distante. Havia apenas alguns abecedários e cartilhas, propriedade de crianças recém-chegadas, um quadro negro e várias folhas de papel, tendo impressos grandes caracteres latinos e que serviam de modelo. Eu não disporia sequer de giz para escrever se um colono não tivesse trazido alguns da Suíça. Falou-se certamente de buscar alguns materiais da Europa, mas nada chegou e tive de me arranjar como pude (DAVATZ, 1980, p. 136).

No período em que o mestre permaneceu em Ibicaba, a grande maioria dos colonos deveria ser oriunda da zona rural em seu país de origem e pode ser que para eles a educação ainda não tivesse se concretizado, embora já existisse, desde meados do século XVI, a defesa de uma educação pública que atendesse também a pequenos vilarejos onde houvesse crianças a serem educadas (LUZURIAGA, 1959, p. 6). Deve-se ressaltar que a estrutura agrária nos países germânicos perdurou praticamente até a unificação da Alemanha, o que só ocorreu em meados da segunda metade do século XIX.

O amplo emprego de toda a mão-de-obra disponível na família significava a quitação das dívidas num período menor de tempo e o conseqüente cumprimento do contrato, possibilitando a saída da colônia. Tornava-se, assim, imprescindível dispor também do trabalho das crianças.

A isso acrescenta-se que havia, por parte do Senador Vergueiro, uma “pseudo” vontade de oferecer ensino aos seus “empregados”, uma vez que construiu um galpão para escola; no entanto, o utilizou como alojamento para outros colonos recém-chegados, permanecendo com essa atividade até a saída de Davatz da fazenda. Enquanto esteve lá,

exercendo a função de mestre-escola, improvisou uma sala de aula em sua residência, uma vez que

no espaçoso local destinado às aulas, (...), continuavam porém a morar alguns colonos que ainda não tinham casa pronta, de modo que tive de reservar parte de minha própria residência para as lições. Com esse fim utilizei o quarto de dormir de minha família, fazendo a separação com um velho cortinado (DAVATZ, 1980, p. 136).

Finalmente, a opção religiosa pode também ter representado um empecilho para o desenvolvimento da educação em Ibicaba. Thomaz Davatz era protestante e na Colônia conviviam tanto católicos como protestantes e a harmonia certamente não era freqüente, pois a tradição religiosa brasileira era católica e os alemães que professavam essa religião podiam enterrar seus mortos e batizar seus filhos e os protestantes, se o quisessem, teriam que se converter ou se conformar com um atendimento leigo. Seus casamentos não tinham validade alguma. O batismo e a confirmação eram feitos por um padre. A procura pequena pela escola pode ter tido também esse fundamento. Essa primeira escola marca o gérmen da organização educacional alemã em São Paulo que, no entanto, só foi se consolidar na segunda metade do século XIX e início do XX.

Iniciativas particulares de professores

Enquanto não houve essa organização, iniciativas particulares de caráter pessoal possibilitaram o oferecimento de ensino para aqueles que podiam pagar por ele. Vários professores alemães tentaram organizar escolas e ofereceram seus serviços educacionais. Alguns conseguiram juntar um número maior de alunos e dar um cunho de instituto que merecia maior prestígio e assim se mantiveram por alguns anos, até que dificuldades de todas as espécies lhe forçassem o seu fechamento. Outros trabalhavam como professores particulares, num trabalho semelhante ao dos preceptores.

Um exemplo que pode ser destacado é o do professor Ferdinand Böschenstein que abriu uma escola particular na capital, o Colégio Ipiranga, em 1883. Esse colégio não

chegou a ser “oficializado” pela Associação dos Professores por ter sido um concorrente da Escola de origem germânica - hoje Colégio Porto Seguro.

A educação privada como campo de mercado produtivo é também um campo de conflito. O liberalismo econômico influenciava as relações entre as instituições educativas, sendo a livre concorrência a determinante de muitas ações de cooptação ou de escolas pequenas ou de professores que assumiam posição de destaque na comunidade, tudo em favor de um projeto de escola elitista impetrado por um grupo organizado. Na capital do Estado era muito freqüente essa atitude, na cidade de Campinas também.

Por representar ameaça ao desenvolvimento do projeto do grupo hegemônico de alemães que organizaram a Escola de origem germânica, essas escolas particulares, que eram organizadas isoladamente, acabavam sendo “cooptadas” em torno de um “pseudo” projeto maior que conseguisse congregar em seu interior os objetivos sócio-culturais dos alemães, visando assim o fortalecimento étnico. No entanto, o que se objetivava era a sobrevivência da instituição que se auto-intitulava defensora e unificadora da etnia. A preocupação era mais mercadológica que cultural. Esse é apenas um dos vários casos de escolas particulares que foram cooptadas quando começavam a ampliar o número de alunos matriculados.

No caso do Professor Böschenstein, ele foi convidado a ser o diretor da Escola de origem germânica, para a qual deveria então levar seus alunos e fechar sua escola, o que fez em 1883. Novas divergências internas na Escola de origem germânica fizeram, entretanto, com que o professor se demitisse e reabrisse o seu Colégio Ipiranga. Ao sair levou consigo cerca de quarenta alunos da Escola de origem germânica. Fechou-o novamente em 1888 e voltou para a Suíça. No entanto, deixou os livros escolares que utilizava como doação à escola na qual foi diretor por alguns anos⁹.

Depois dele outros professores ainda passaram pelo mesmo processo, como o Professor Gladosch, que foi professor da Escola de origem germânica, tendo sido dela demitido. Como tinha sido inclusive regente do Coral Lyra, tinha penetração na colônia, abrindo, em 1886, uma escola primária na Rua 25 de março, zona de comércio de exportação. Sobre essa escola de origem germânica não se tem muitas informações em virtude de também não ter tido uma sobrevivência muito longa.

⁹ Esses dados e os que vêm a seguir podem ser encontrados em Donato (1993 e 2003) e André (1978).

Em 1896, ainda na capital do Estado, o Professor Emil Bamberg também abriu uma escola, a “Bambergische Privatschule” ou “Deutsch-Brasilianische Schule”. Essa escola foi continuada por Friedrich Wilhelm Bauer.

No interior destacam-se nomes como o de Karl Konstantin Knuppel. Ele trabalhou em Santa Catarina, de onde veio para São Paulo, abrindo e fechando escolas em Descalvado, Rio Claro e Botucatu, onde faleceu. Quando estava em Rio Claro chegou a ser cogitado para dirigir a Escola de origem germânica. Segundo Ernani Donato (2003, p. 13), ele “simbolizou um tipo de homem culto, devotado, um tanto deslocado quanto à realidade e ao futuro. O professor itinerante”.

Depois de 1870, difundiu-se o sistema alemão de colégio interno para acolher os filhos daqueles novos fazendeiros, tendo mestres alemães, tanto laicos quanto religiosos, sido solicitados a dar aulas em fazendas ou custodiar internatos-escola em vilas e cidades. Em Itatinga dois alemães ensinavam futuros fazendeiros a falar alemão, a viver e a apreciar a Alemanha (DONATO, 2003, p. 13). Esse tipo de trabalho era requerido na preparação dos filhos dos fazendeiros nacionais para que aprendessem o necessário para a vida na Alemanha, para onde boa parte se dirigia com o intuito de realizar seus estudos universitários.

É ainda em Hernani Donato (2003, p.13) que se encontram informações de que as escolas étnicas não eram as únicas a ter professores estrangeiros. Entre 1870 e 80 van Briesbruch trabalhou na Escola dos Protestantes e von Atzingen no Grupo escolar, ambos em Botucatu. Ainda, segundo o autor, Franz Burmeister, vindo do Rio Grande do Sul, abriu uma escola em 1880.

Assim, essas medidas pontuais, localizadas, marcam a presença de educadores alemães em São Paulo organizando instituições de ensino para seus conterrâneos ou mesmo para a elite brasileira que tinha condições financeiras para arcar com os custos do atendimento individual de um preceptor alemão ou, então, para enviar seus filhos aos colégios internos que se instalaram próximo dessas escolas. O sistema de ensino público da Alemanha já estava sendo gestado desde o século XVI e no período em que os educadores alemães iniciaram o trabalho de educação em São Paulo a Reforma educacional de lá estava sendo definitivamente concluída em torno de uma educação liberal, ou seja, laica, pública, obrigatória e gratuita.

No Brasil, de acordo com Maria Lúcia de Arruda Aranha (1989, p.190), de modo geral, no século XIX não havia ainda uma política de educação sistemática e planejada: “as mudanças realizadas sempre tenderam a resolver problemas imediatos, nunca encarando a educação como um todo”. Enquanto os outros países do mundo organizavam a educação nacional, unitária, a educação brasileira era fragmentada, descentralizada, cada província organizando a sua.

É ainda a mesma autora que afirma que no período de 1860 a 1890, a iniciativa particular se organizou e foram “fundados importantes colégios, sobretudo católicos (inclusive de jesuítas, que retornaram noventa anos após sua expulsão) e alguns protestantes”. Segundo ela, isso era “uma tendência diferente daquela que se implantava no resto do mundo, em que a educação se laicizava cada vez mais. Entre nós, ao contrário, predominava a ideologia católica”. Evidencia-se assim que as condições para a abertura e funcionamento das escolas alemãs, tanto as privadas como as comunitárias, estavam lançadas e havia um mercado fértil a ser disputado pelas diferentes vertentes religiosas e laicas.

Quadro 1- Escolas Alemãs em São Paulo no período Imperial

	Ano	Cidade	Escola	Tipo	Localização
1-	1863	Campinas	Clube de Leitura Alemão – SAIL	Particular	Urbana
2	1874	Limeira	Associação Escolar Pires de Limeira	Ass. Esc.	Rural
3	1878	São Paulo	Escola de origem germânica de São Paulo	Ass. Esc.	Urbana
4	1879	Campinas	Associação Escolar Teuto-brasileira Friburgo	Ass. Esc.	Rural
5	1883	Rio Claro	Escola de origem germânica de Rio Claro	Particular	Urbana

Quadro 2- Escolas Alemãs em São Paulo no início da República

6	1893	Campinas	Nova Escola de origem germânica – particular	Particular	Urbana
7	1893	Santos	Escola de origem germânica Santos	Ass. Esc.	Urbana
8	1898	Cosmópolis	Escola Teuto-brasileira Campos Salles	Ass. Esc.	Rural
9	1900	Leme	Escola de origem germânica Kirchdorf	Ass. Esc.	Rural

Quadro 3 – Escolas Alemãs criadas no decorrer das primeiras décadas do século XX

	Ano	Cidade	Escola	Tipo	Localização
1	1901	São Paulo	Santo Adalberto	Particular	urbana
2	1901	São Paulo	Escola de origem germânica de Vila Mariana	Ass. Esc.	urbana
3	1911	Moóca	Escola de origem germânica Moóca-Braz	Ass. Esc.	urbanas
4	1911	Monte-mor	Associação Escolar Germânia	Ass. Esc.	rural
5	1913	Ribeirão Preto	Escola de origem germânica de Ribeirão Preto católica	Ass. Esc.	urbana
6	1915	Vila Ema	Escola de origem germânica Vila Ema	Ass. Esc.	urbana
7	1915	Proximidade de Campinas	Escola de origem germânica Nova Berlin	Ass. Esc.	rural
8	1916	Santo Amaro	Escola de origem germânica de Santo Amaro	Ass. Esc.	urbana
9	1919	Nova Europa	Escola de origem germânica de Nova Europa	Ass. Esc.	rural
10	1919	Ferraz	Escola de origem germânica Ferraz-Corumbataí	Ass. Esc.	rural
11	1923	Santana	Escola de origem germânica Sant'Anna	Ass. Esc.	urbana
12	1923	São Paulo	Escola de prendas domésticas Helene-Stegner-Ahlfeld	Particular	urbana
13	1924	Araçatuba	Escola de origem germânica Colônia Paulista	Ass. Esc.	rural
14	1924	Presidente Wenceslau	Escola de origem germânica colônia Aymoré	Ass. Esc.	rural
15	1924	Jundiaí	Escola de origem germânica	Ass. Esc.	rural
16	1924	Americana	Escola Particular Muller-Carioba	Particular	rural
17	1924	São Paulo	Escola de Prendas Domésticas Srta. Helene Stegner-Ahlfeld	Particular	urbana
18	1925	Assis	Escola de origem germânica Colônia Riograndense	Ass. Esc.	rural
19	1925	Pinheiros	Escola Particular teuto-brasileira	privada	urbana
20	1926	Prox. S.J. Campos	Escola de origem germânica Col. Paraíso Leopold Hödl	privada	rural
21	1926	Serra da Cantareira	Escola Srta. W. Sellmann Eggebert (Pré Escola)	privada	urbana
22	1927	São Bernardo do Campo	Escola Teuto-brasileira de São Bernardo e região	Ass. Esc.	urbana
23	1927	Moóca-Braz	Escola de origem germânica religiosa – filial Escola da Santo Adalberto	Particular	urbana
24	1927	Santo André	Escola de origem germânica de Santo André	Ass. Esc.	urbana
25	1928	Colônia Itararé	Escola de origem germânica	Ass. Esc.	rural
26	1928	Lapa	Escola de origem germânica para Lapa e Região	Ass. Esc.	urbana
27	1929	Santo Anastácio	Escola de origem germânica Costa Machado	Ass. Esc.	urbana

28	1929	Presidente Wenceslau	Escola de origem germânica Colônia Quelental	Ass. Esc.	rural
29	1930	São Caetano	Escola de origem germânica de São Caetano	Ass. Esc.	urbana
30	1930	São Paulo Gopoúva	Escola de origem germânica Gopoúva (Vila Galvão) Vila Augusta	Ass. Esc.	urbana
31	1930	Colônia Wolhinia	Escola de origem germânica Colônia Wolhinia	Ass. Esc.	rural
32	1930/1	São Paulo	Escola de origem germânica Campo Belo	Ass. Esc.	rural
33	1931	São Paulo – Santa Clara	Escola Teuto-brasileira	Ass. Esc.	rural
34	1932	Saúde	Escola de origem germânica Bosque da Saúde	Ass. Esc.	
35	1934	Santos/Juquiá	Escola de origem germânica Manoel da Nóbrega	Ass. Esc.	rural
36	1934	Serrinha	Escola de origem germânica Serrinha	Ass. Esc.	rural
37	1934	Araçatuba	Escola de origem germânica Araçatuba	Ass. Esc.	
38	1935	Cananéia	Escola de origem germânica Colônia Santa Maria	-----	rural
39	1935	Colônia Tannenberg	Escola de origem germânica da Colônia Tannenberg Indiana	Ass. Esc.	rural
40	-----	Presidente Bernardes	Escola Particular da Família Bremer	privada	-----

Estes quadros foram construídos tomando como base os relatórios das escolas alemãs dos anos 1919, 1921, 1925, 1926, 1927, 1929, 1935 e 1936.

Dividir-se-á a apresentação das escolas alemãs em São Paulo em grupos, levando em conta a periodização política, ou seja, Império e República. Mostrar-se-á a complexidade do modelo de ensino alemão organizado no Estado de São Paulo e as suas escolas diferenciadas, levando em conta as especificidades urbano e rural, interior e capital, escolas populares e de elite, enfim, abordar-se-á o histórico dessas escolas inserindo-as no movimento social que as produziu e diferenciou. Os dados são retirados de fontes primárias e também de secundárias. Será abordado inicialmente o histórico de formação, o desenvolvimento e o fechamento dessas escolas - no caso das que passaram por esse processo - e das que sobreviveram, como estão organizadas hoje.

CAPÍTULO III: A COMPLEXIDADE DO SISTEMA ESCOLAR PARA UMA POPULAÇÃO IMIGRANTE SOCIALMENTE DIVERSIFICADA

As escolas alemãs em São Paulo, como todas as outras instituições dessa origem imigrante, não constituíam um bloco homogêneo, elas se apresentavam com propostas diferentes para classes sociais, também diferentes, às quais iriam servir. Essas escolas localizavam-se em áreas urbanas e rurais. As urbanas eram encontradas tanto na capital quanto no interior e eram de diferentes tipos, variando de acordo com o grupo social atendido.

As unidades escolares distribuía-se por diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino primário, ensino secundário, ensino profissionalizante, ensino preparatório para cursar universidade no exterior, enfim, era uma estrutura de ensino completa, atendendo a todos os níveis.

Cada uma das instituições escolares apresentava uma origem muito peculiar, ou seja, as motivações para a criação de uma escola eram diferenciadas: muitas foram viabilizadas pela iniciativa individual, pessoal, algumas por iniciativa de grupos que se organizavam e montavam associações escolares, outras pela iniciativa de entidades confessionais tanto católicas quanto evangélicas.

As instituições escolares eram ainda muito distintas entre si, porque eram freqüentadas por públicos bastante desiguais, não somente do ponto de vista da idade dos alunos, como, por exemplo, os alunos da educação infantil ou os alunos do ensino profissionalizante e os que se preparavam para o Abitur¹⁰, como havia também a diferença em suas localizações espaciais ou socioeconômicas, já que as escolas se localizavam em regiões diferentes do Estado e mesmo dentro da mesma cidade havia as variantes, pois contavam com alunos de um determinado bairro, de uma determinada região e com alunos que, em cada instituição, pertenciam em sua maioria a uma mesma classe social.

¹⁰ “Do latim a palavra significa liberação para algo ou posição mais alta: abitur = para que possas ir” (DONATO, 2003, p. 54). É o exame de conclusão do curso secundário alemão, ou seja, conhecimentos do Ensino Médio em língua alemã, convalidando o diploma de Ensino Médio correspondendo ao do ensino alemão.

O público de uma instituição escolar trazia para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podiam estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar. Isto fazia com que os desafios pedagógicos de cada instituição fossem únicos, o que interferia profundamente no projeto educativo de cada unidade escolar. Assim, a pluralidade das instituições educativas desvenda como ocorreu o fenômeno da organização sócio-cultural do sistema escolar alemão implantado no Estado de São Paulo.

As instituições escolares avançavam, projetavam-se para dentro de diferentes grupos sociais, mobilizavam grupos de pessoas e famílias; assinalavam sua presença em comemorações, ou seja, significam muito mais do que um prédio que agrupava sujeitos para trabalhar, ensinar, aprender etc. (SANFELICE, 2005). As escolas eram também objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, social, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros.

Assim, diante de todos esses aspectos que diferenciam as escolas, convém exemplificá-los. Havia as que se constituíam para formar a elite, que tinham um ensino humanístico, propedêutico, com o intuito de preparar para a formação universitária, que deveria ocorrer na Europa. Essas escolas ofereciam um tipo de ensino completo e se dividiam em níveis correspondentes ao do sistema de ensino da pátria de origem: Kindergarden (pré-escola); Volksschule (elementar, primário de quatro anos); Mittelschule (Secundário I e II - 5ª a 10ª série e 11ª a 13ª série respectivamente), oferecendo a “Realschule” (Escola Real), formação técnica e prática, e o Gymnasium: (Ginásio), preparação para a universidade.

Essas informações foram retiradas dos relatórios das escolas e também dos livros publicados em virtude de comemorações de jubileus e as definições podem ser desconstruídas por dois motivos: o primeiro, uma questão de tradução, tanto por parte dos autores dos livros de onde provém a informação como também da tradução livre dos textos do alemão que fundamentaram a pesquisa e segundo, o objetivo das escolas variou historicamente, inclusive em virtude das leis de ensino brasileiras e alemãs que visavam atender às demandas da sociedade que também mudava, fazendo com que a organização estrutural da escola de origem germânica variasse em conteúdo e forma de acordo com essas mudanças. Isso ocasionou uma simbiose entre dois modelos de ensino em que, de um lado, se buscava a permanência cultural do grupo mantida com base na língua e conteúdos

de ensino e, de outro, pela necessidade de adaptação jurídica ao país de adoção, condição para a permanência das instituições.

Quanto à questão da conceituação, Fritz Ringer (2000) apresenta uma classificação diferente em relação a esta acima extraída dos documentos produzidos pelas escolas. Para ele, todo o sistema de ensino alemão foi forjado com o intuito de preservar os privilégios de uma classe sobre a outra, como um fator de diferenciação social e cultural, consequência de um embate travado entre duas forças antagônicas, os conservadores - que defendiam a necessidade da escola ser formativa, humanista, livresca - e os liberais, mais interessados na inserção do país no capitalismo industrial, que, por sua vez, pregavam a necessidade da escola realista, de lição de coisas, de ensino prático e com formação técnica, essencial para os avanços industriais a que o país se lançava, assim,

em toda a Alemanha foram erguidas barreiras entre os privilegiados ginásios e as velhas escolas secundárias de latim. As escolas de latim receberam diversos rótulos: escolas de burguês, escolas municipais ou escolas modernas (*Realschulen*); sua tarefa passou a ser a formação de jovens para cargos técnicos e burocráticos no comércio e na indústria (RINGER, 2000, p. 40).

Mais adiante, o autor destaca ainda que

As três principais categorias de escolas secundárias da Alemanha por volta de 1855 eram o Ginásio, o *Realgymnasium* e a *Oberrealschule*. Nas três os cursos duravam nove anos e os seus professores deviam ter diploma universitário. O ginásio ainda dedicava quase a metade do seu período curricular ao latim e ao grego. A *Oberrealschule* não ensinava línguas antigas [...]. O *Realgymnasium* como seu nome sugere, era um meio termo [...] Situava-se quase que exatamente no meio entre o extremo do ginásio e o da *Oberrealschule* (RINGER, 2000, p. 44).

O modelo trazido por esses imigrantes para o Brasil tinha como referência o germânico e a implantação das escolas também seguiu essa concepção diferenciadora, mas, no entanto, não se está querendo afirmar com isso que o ensino brasileiro fosse na época, democrático e igualitário, pois, organizou-se nessas bases muito tardiamente.

Na lista das escolas que tinham esse perfil aparecia no topo a “Escola de origem germânica”, na capital, seguida pelo Colégio Koelle, no interior, em Rio Claro, pela escola urbana da Sociedade Alemã de Instrução e Leitura de Campinas, hoje Colégio Rio Branco e

ainda pela Escola Feminina de Dona Helene Stegner-Ahlfeld, na capital, extinta na década de 1920. Os colégios católicos São Bento e Santo Adalberto também apresentavam os padrões de escola de elite, ambos se localizavam na capital.

Entre essas escolas, o fator religioso também influenciava o atendimento: a Porto Seguro tinha origem luterana, mas nela predominava o espírito liberal; tinha aulas de religião luterana e católica, mas não era proselitista. As funções educacionais eram prioridade e as questões econômicas estavam acima de qualquer uma das duas, pois a sobrevivência da “empresa” disputava com o pedagógico a atenção dos membros da Associação Escolar. Essa escola surgiu com dois cursos, o Curso Primário (duas turmas), com quatro anos de duração, e o Curso Secundário (duas turmas), também com quatro anos de duração, ascendendo depois no gosto da elite tanto germânica quanto não germânica e ao longo do tempo passou de “Mittelschule” para uma “Realschule” e posteriormente para “Oberrealschule”, ou seja, de escola primária de quatro anos, para de oito anos e depois virou escola de elite, com o ginásio propedêutico.

Quanto ao aspecto religioso, o mesmo não se pode afirmar do Colégio Koelle, que desde seu início tinha relação direta com a igreja luterana – o diretor/proprietário da escola acumulava também a função de pastor da comunidade, embora aceitasse matrículas de não-protestantes. Evidentemente a religião era divulgada e incentivada. O luteranismo chegou a Rio Claro antes da escola e competia com a igreja presbiteriana, para a qual os alemães acabavam se dirigindo antes que fosse, em 1877, fundada a primeira igreja luterana. Esses embates apareciam no interior da escola. A língua alemã e a religião luterana emergiam, então, como unificadoras dos alemães em torno de ideais comuns. A escola era importante para transmitir esses valores aos alunos desde pequenos.

A escola da Sociedade Alemã de Instrução e Leitura de Campinas tinha como inspiração o liberalismo, assim, se declarava laica, não admitindo em seu interior o proselitismo. No século XX, por questões meramente econômicas, associou-se à Nova Escola de origem germânica de propriedade do Pastor Zink, passando, então, à categoria de escola religiosa. Quando a Escola da SAIL iniciou seus trabalhos, era uma escola para o grupo mais elevado da colônia alemã; depois da junção com a escola evangélica passou a atender também à classe média. O sucesso da proposta educacional devolveu, posteriormente, ao Colégio Rio Branco o caráter de escola voltada para a camada média

mais bem situada, não se restringindo apenas aos descendentes de alemães, como permanece até hoje.

Na cidade de Campinas não existia a escola para os estratos sociais intermediários. Para esse grupo de camada média, o Pastor Zink oferecia bolsas de estudo, em virtude de seu espírito missionário e proselitista, mas, ao fundir-se com a escola da SAIL, ampliou sua atuação atendendo gradativamente a um maior número de brasileiros.

A Escola Feminina de Dona Helene Stegner-Ahlfeld não tinha vinculação religiosa, era uma escola liberal e prezava também a formação cultural e física das meninas. Era uma escola- internato que oferecia às moças da elite teuto-brasileira uma educação diferenciada. As escolas privadas São Bento e Santo Adalberto eram católicas, voltavam-se para o interior da colônia e utilizavam a escola como meio para arregimentar novos fiéis. O caráter evangelizador possibilitava que elas se abrissem também a crianças não alemãs.

Ainda em termos de categorização das escolas urbanas, tanto na capital quanto no interior, existiam as escolas de nível médio, as “Mittelschulen”, que ofereciam cursos que incluíam desde o primário, com oito anos de duração, e tinham caráter profissionalizante. Elas se destacavam pelo objetivo de sua ação pedagógica, qual seja, preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Essas escolas formavam a mão-de-obra para as empresas alemãs que aqui vinham se instalar, principalmente no processo de industrialização de São Paulo. Uma dessas escolas, a de maior destaque, é a Escola de origem germânica de Vila Mariana, atual Benjamin Constant. A escola era comunitária, mantida por uma Associação Escolar, e oferecia diferentes cursos com o intuito de formar os funcionários qualificados de nível médio, ou seja, os contadores, gerentes para as lojas alemãs, supervisores da produção, secretárias com domínios de taquigrafia e ainda os técnicos químicos.

A Escola de origem germânica de Santos também se enquadra na categoria “Mittelschule”. Era urbana, privada, profissionalizante e atendia também à classe média, mas pretendia se transformar em uma escola de elite, o que dificulta sua caracterização: se escola para classe média ou de elite. Assim, em virtude dessa indefinição, optou-se por caracterizá-la como escola burguesa, devido a seu histórico e à comparação com a congênere paulistana, Escola Porto Seguro. Por estar situada em região portuária comercial de grande circulação de produto, essa escola acabou sofrendo os abalos da política

econômica e social nacional, quando a presença de alemães na cidade foi afetada pelas medidas impeditivas de atividade financeira, principalmente no final da década de 1910 e depois na de 1930, quando a escola foi definitivamente fechada. A transferência do centro importador de Santos para São Paulo, onde se abriram os grandes escritórios comerciais, também contribuiu para o esvaziamento da Escola de origem germânica de Santos.

O número de escolas primárias de quatro anos entre as germânicas era elevado, ampliando ainda mais a complexidade do sistema educacional alemão. Entre estas havia as religiosas e as laicas; as urbanas e as rurais, as comunitárias e as privadas. No entanto, a especificidade de sua atuação estava no grupo social a que se destinavam: operários e camponeses. Esses eram a maioria entre todas as escolas.

Essas escolas primárias estavam localizadas tanto na capital quanto no interior. Floresceram na década de 1920, no processo da industrialização e urbanização, preparando para uma inserção rápida no mercado de trabalho, em funções manuais de menor remuneração. O ensino era básico e se limitava ao ler, escrever e calcular. Dentre elas pode-se destacar a Escola de origem germânica Moóca-Brás, que era mista, atendia tanto a evangélicos quanto a católicos dos bairros operários da Moóca e do Brás. Havia nessa mesma região, disputando o espaço educacional com a Escola Moóca-Brás, uma filial da católica Santo Adalberto, que atendia também a filhos de operários brasileiros.

As Escolas de Vila Ema, Santana, e Alemã de Jundiá eram comunitárias, primárias geridas por uma Associação Escolar. Atendiam também ao operariado. A de Pinheiros era privada e mista, também para operários. Já em São Bernardo, componente da região industrial, a escola era privada, mista e não tinha confissão religiosa única. Em Santo André era comunitária. Na Escola da Lapa a educação primária era de dois anos, era dirigida por uma religiosa, embora declarasse não ter uma confissão religiosa específica.

As escolas primárias eram maioria em todo o Estado, tanto na região da capital, para atender aos alunos oriundos das famílias operárias, quanto no interior, onde erigiam as escolas rurais para as famílias camponesas ligadas ao trabalho agrícola. As características são semelhantes: ensino de leitura, escrita e cálculo; duração de dois a quatro anos, com ou sem vinculação religiosa – católica ou protestante -, de origem comunitária ou associativa.

Na região de Campinas foram várias as escolas primárias comunitárias rurais, como a de Pires de Limeira e a de Cosmópolis, que eram escolas confessionais de religião

luterana. Friburgo que inicialmente era luterana, mas depois que passou a ser fiscalizada pela Secretaria de Educação do Estado, foi obrigada a receber alunos brasileiros filhos dos trabalhadores rurais das proximidades, tornando-se assim, paritária, ou seja, contava tanto com evangélicos quanto com católicos. Geralmente os alunos que freqüentavam as escolas primárias eram de origem humilde, não raras vezes iam descalços para a escola e só usando calçados em dias de exames e festas, ocasiões muito raras, como afirma uma depoente, senhora Eliria¹¹, “sapato, nossa! Nem tinha quase sapato, a gente ia descalço, eu já era menina grande, na escola ia todo mundo descalço ... assim, dia de semana, ia todo mundo descalço”. A situação dos colonos era bastante semelhante, como se pode observar na foto abaixo:



Foto 1- Escola de origem germânica do Bairro de Friburgo. Campinas, SP, década de 1920. Coleção Família, Imigração e Cultura – Os alemães/Centro de Memória - UNICAMP.

¹¹ Eliria Sophia Dibbern Jurgensen, entrevista realizada em 1998. Moradora do Bairro dos Pires, de Limeira.

Essas não eram as únicas formas em que se apresentava o ensino alemão. Muitas famílias mais ricas contratavam preceptores para educar seus filhos longe do contato com o gentio da terra ou com conterrâneos mais pobres, como o caso da família Muller-Carioba, na cidade de Americana, que sequer enviava os seus filhos para estudar nas escolas de elite mais conceituadas, que eram a escola-internato da Família Koelle de Rio Claro e o Colégio Porto Seguro. Optaram por preceptores e depois pelo ensino, na própria Alemanha, dos membros masculinos da família.

A marcha rumo à capital

O período compreendido entre 1863 e 1900 foi muito profícuo tanto para o Brasil quanto para a Alemanha, haja vista terem passado, ambos os países, por muitas transformações que abrangeram desde a organização política à cultural e nesse percurso, tornava-se fundamental a instituição escolar e que seu acesso fosse ampliado às classes sociais até então alijadas dela. O Brasil aboliu a escravidão, passou de Império à República e principiou a organização do sistema educacional; já a Alemanha, em meio a disputas com países vizinhos começava a formular as bases que a levaria à unificação política em 1871, quando, sob o comando de Bismarck, se iniciou o II Reich alemão. Esse período tem de importante a transformação da condição política dos dois países o que demandaria novas exigências ao campo educacional.

A instrução pública no Brasil caminhou a passos lentos na primeira metade do século XIX tanto que, no ano de 1867, “apenas 10% da população em idade escolar se achava matriculada nas escolas primárias” (ARANHA, 1989, p. 193). Ao mesmo tempo em que a educação pública não era abrangente, abria-se precedente para a criação de escolas particulares, possibilidade outorgada pela lei provincial de 1823 que permitia a qualquer pessoa ter uma escola de primeiras letras aberta, sem dependência de exame ou de qualquer licença, idéias que foram reiteradas em 1846 e posteriormente em 1868, confirmando a liberdade de ensino particular e sem controle da Província. Isso foi o bastante para florescerem escolas particulares de primeiras letras e secundárias (MARCÍLIO, 2005, p. 65).

A situação se tornava tão favorável à implantação das escolas particulares que, segundo Marcílio (2005, p. 66) não havia prédios escolares públicos na cidade de São Paulo e cabia ao professor arcar com as despesas de aluguel das salas de aula ou então lecionar em sua própria casa. Em 1867 assim se pronunciava o inspetor geral de Instrução Pública de São Paulo, em seu relatório:

A província não ministra casa ao professor, nem sequer para a escola, sala e utensílios [material didático]. Gratificado com mesquinho vencimento, não obstante pesa sobre ele a despesa. Aluga prédio sem a conveniente amplidão, reúne uma mesa e alguns bancos às vezes por empréstimo, escreve alguns traslados, e eis a escola em funções (apud MARCÍLIO, 2005, p. 67).

Essa precariedade do ensino público durante o Império, tão propagada pelos historiadores da educação, acrescida do incentivo à iniciativa privada, possibilitou também a criação das escolas estrangeiras, dentre elas, as germânicas.

Na região de Campinas foram fundados o Colégio Internacional (Campinas, 1869), pelos presbiterianos norte-americanos e o Colégio Piracicabano (Piracicaba, 1881), pelos metodistas que passaram a atender à elite republicana da região (GUSSI, 1997, p. 110). Já os imigrantes italianos fundaram seu primeiro colégio em 1886, mantido pelo Circolo Italiani Uniti (CORRÊA, 1999, p. 261), também em Campinas.

No período de 1863 a 1900 foram criadas nove escolas alemãs no Estado e como já foi dito anteriormente, a maioria dessas escolas se concentrava no interior, dirigindo-se depois para a Capital. A primeira escola de origem germânica criada no Estado de São Paulo foi na cidade de Campinas, a Escola de origem germânica da Sociedade de Instrução e Leitura (1863)¹², seguida pela Escola da Associação Escolar de Pires de Limeira (1874); a Escola de origem germânica de São Paulo¹³ (1878); a Escola do Bairro de Friburgo (Campinas, 1879); a Escola de origem germânica de Rio Claro¹⁴ (1883); a Nova Escola de origem germânica (Campinas, 1893); a Escola de origem germânica de Santos (1893); a Escola Teuto-brasileira Campos Salles (Cosmópolis, 1898) e a Escola de origem germânica de Kirchdorf (Leme, 1900). Nessa fase as escolas se distinguiam pelo nível de

¹² Sobre esta escola, mais detalhes no próximo capítulo.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

escolaridade oferecida, pelo financiamento – particular privado ou associativo comunitário –, pela opção religiosa e ainda pela localização, se rural ou urbana. Já no nascedouro a escola de origem imigrante alemã traz em seu bojo a complexa rede de diferenciação.

Escolas associativas comunitárias rurais

Segundo Robert A. Nisbet (1998), o conceito de comunidade é um dos mais importantes e de mais longo alcance dentre as idéias chave da Sociologia. O autor considera que a redescoberta da comunidade foi o principal acontecimento na evolução do pensamento sociológico no século XIX, representando um divisor de águas entre o pensamento social daquele século e a Idade da Razão.

Segundo ele, a comunidade, assumiu a posição dominante que a figura racional do contrato social tinha anteriormente para legitimar as relações sociais, em que o contrato era o modelo de tudo que era bom e defensável no seio da sociedade. Diz que no século XIX houve o definhamento do contrato diante da redescoberta do simbolismo da comunidade, em que ela se tornou o elemento denotativo da legitimidade em associações tão variadas como o Estado, a Igreja, o sindicato, o movimento revolucionário, a profissão, a cooperativa.

Para ele comunidade é algo muito mais elevado que a comunidade local. Envolve motivações de diversas maneiras, entre elas a primordial é a fusão de vontades individuais que seria impossível numa união que se fundasse na mera conveniência e na racionalidade do contrato social, pois “a comunidade é a fusão do sentimento e do pensamento, da tradição e da ligação intencional, da participação e da volição” (NISBET, 1998). Ela pode ser identificada ou encontrar sua expressão simbólica na religião, na nação, na raça, na profissão, nas cruzadas, sendo o seu protótipo histórico a família, predominante em quase todos os tipos autênticos de comunidade.

Assim, a família, como representante da comunidade, tem um papel importante na sua elaboração e manutenção, sendo o motor das atividades da comunidade. É a família que lhe atribui significados e garante a sua subsistência, num processo de interrelação em que uma depende essencialmente da outra, portanto, para os imigrantes alemães era

fundamental a organização comunitária, pois significava para eles a própria sobrevivência da sua organização social, da sua cultura, da língua, das tradições. As associações comunitárias precediam a organização do Estado racional e viviam sem sua interferência.

As famílias imigrantes que aportavam no país traziam consigo ambigüidades de um lado o interesse em manter a tradição de origem, a cultura e de outro a inserção na sociedade de adoção, em que a economia e o mercado de trabalho estavam em crescimento ampliando as possibilidades de ascensão social, o que fazia com que as famílias se orientassem nesses dois sentidos. Assim, acabaram por desenvolver estratégias coletivas para atingirem seus objetivos, dentre as quais estava a criação da escola. Para isso, tornou-se necessária a associação para criarem e manterem suas escolas, seja para suprir a deficiência da oferta ou para preservar suas tradições.

O associativismo marcou a presença alemã no Brasil de diversas formas, não só no campo educacional, mas também religioso, artístico, cultural, social, profissional. Só para se ter uma noção básica do que significava o associativismo para os alemães, no ano de 1927 havia, na capital do Estado, trinta e seis associações alemãs, sendo:

Quatro associações escolares alemãs, associação de trabalhadores acadêmicos alemães, caixa de trabalhadores alemães doentes e auxílio funerário, associação alemã católica “Família”, associação alemã de professores São Paulo, associação de oratória alemã, associação de tiro ao alvo alemã “Eintracht”, associação alemã de ginástica, associação de jardinagem e encadernação, associação de canto “Frohsinn”, associação de canto folclóricos, clube de canto Lyra, Clube Germânia, Clube Gustav-Adolf, Clube de amigos católicos, Associação Nacional Teuto-brasileiro de Professores, clube de canto masculino “Eintracht”, administração de cemitério protestante, associação de tiro ao alvo “Concórdia”, Coral Schulbert, clube de natação “Stern”, clube esportivo “Germânia”, associação de ginástica 1890. Associação de firmas teuto-brasileiros, associação dos açougueiros e fabricantes de chouriço, associação dos descendentes do reino, associação hospitalar alemão, associação de criadores de cachorro pastor alemão, associação Donau (descendentes de austríacos), associação para a ciência e a arte, núcleo de caminhadas Vila Mariana, associação dos agricultores da Westfalia (RELATÓRIO, 1928).

A associação dos imigrantes germânicos nesse período servia não só para resolver as questões educacionais, mas também como estratégia para a entrada fortalecida na sociedade local. Uma das entrevistadas na pesquisa, D. Renate Sauter, ex-diretora do

Colégio Benjamin Constant, reafirma a importância do associativismo entre os teutos, ao afirmar que

os alemães chegam e eles não fundam só uma escola, eles fundam uma escola e um clube, uma associação e uma igreja [...] e associação cultural, seja coral, seja grupo de dança, seja alguma entidade, clube esportivo, enfim, dizem que quando se reúnem cinco alemães eles fundam seis associações, só entre os cinco (SAUTER, 2006).

Eram espaços de sociabilidade em que se permitia o uso da língua e a manutenção da tradição cultural de origem ao mesmo tempo em que os fortalecia nos relacionamentos sociais endógenos e exógenos do grupo, sendo inclusive uma estratégia para os encontros da juventude casadoira, bem como uma auto-proteção nas relações comerciais e políticas.

A escola comunitária teuto-brasileira¹⁵, assim, representou um foco polarizador das atividades comunitárias não privilegiando apenas a educação formal, era muito mais: constituía-se em uma instituição indispensável para os moradores das linhas e picadas coloniais, num primeiro momento em que a maioria se dirigia para essas áreas rurais e manteve a importância organizativa nas áreas de urbanas na industrialização. Elas “tinham conotação fortemente étnica e, com exceção das escolas japonesas, também uma conotação fortemente confessional cristã” (KREUTZ, 2000, p. 159).

Para Artur Blásio Rambo (1994), as escolas comunitárias, ao brotarem das raízes sócio-culturais de seus idealizadores, se ajustaram às suas exigências e se alimentaram da sua dinâmica; pois nasceram da realidade concreta e não de modelos e categorias teórico-abstratas, divorciadas das reais necessidades, aspirações e valores da comunidade. Segundo ele, “representaram o manancial vitalizador da vida social, política e religiosa e não um corpo estranho, um elemento postiço, indesejado e espúrio, imposto por especialistas e burocratas alienados da realidade concreta” (RAMBO, 1994, p. 15).

A escola nesta concepção não era apenas a instituição alfabetizadora, mas um antídoto contra a degenerescência cultural. Além desse caráter, preparava as novas gerações

¹⁵ Os imigrantes alemães não foram os únicos a criarem as escolas comunitárias, os japoneses, italianos, poloneses, húngaros também o fizeram.

para a moralidade e a religião, necessidades empíricas para a resistência à degenerescência cultural.

Essas escolas geralmente estavam vinculadas a uma congregação religiosa, tanto católica quanto luterana, como é o caso da Escola de origem germânica Pires criada no bairro rural dos Pires de Limeira. Esse bairro foi fundado em 1872 por imigrantes e descendentes que vieram para trabalhar nas fazendas de café da cidade de Limeira e da região. Eram provenientes das duas maiores fazendas de café da cidade - São Jerônimo e Ibicaba - como também, em menor número, de fazendas de outras cidades da região, como Sete Quedas de Campinas e Cosmópolis. Após a compra em sistema de cooperativa, os colonos repartiram a propriedade em lotes perpendiculares à orientação do ribeirão, cada um recebendo um lote proporcional à quantia de dinheiro com que tinha contribuído, lançando assim, as bases de uma "colônia" étnica, cultural e religiosamente homogênea, caracterizada, desde logo, por um forte sentimento de coesão, tendo em vista as condições em que surgira (BEZERRA, 2001, p. 106).

Esse era o caso de outras escolas criadas no período, tais como a escola do bairro rural de Friburgo (Campinas), da escola do núcleo colonial Campos Salles (Cosmópolis) e a escola de origem germânica Kirchdorf (Leme). Elas apresentam algumas características comuns, como a origem dos bairros, a relação com a igreja, o papel do professor, a cultura escolar, os impactos com a nacionalização e até mesmo as estratégias de resistência adotadas, como contratar um teuto-brasileiro para as aulas de português, fechar as portas da escola e transferir as aulas para alguma residência ou mesmo para a igreja.

No século XX, foram criadas outras escolas primárias associativas rurais, no entanto, mais efêmeras. Elas foram organizadas nas novas áreas agrícolas ocupadas pelo café, ou seja, rumando para a região oeste do Estado.

O centro cafeeiro se deslocava paulatinamente da região central (Limeira, Campinas, Rio Claro) e o produto passou a ser cultivado em fazendas nas cidades mais para o Oeste, como Ibitinga, onde se fundou o bairro Nova Europa, tendo nascido de um núcleo colonial em 1900, localizado a 110 km a Nordeste de São Carlos.

Outro município que recebeu forte contingente de imigrantes foi Araçatuba, local em que se fundou a Colônia Paulista, localizada a aproximadamente 84 km daquela

cidade e a Noroeste de sua estação ferroviária. Era uma colônia mista fundada em 1921 pela antiga Cia de Colonização Hacker, com mais ou menos 300 alemães, poucos italianos e portugueses. A base do trabalho era a agricultura familiar, criação de porcos, pequena criação de gado leiteiro.

Na região oeste do estado encontra-se o município de Assis, onde foi criada a Colônia Riograndense (Maracaí), que se localizava entre a estrada de Ferro Sorocabana e a Paranapanema. Nas redondezas da cidade, um novo núcleo de colonização agrícola foi criado em 1923, contava com cem famílias alemãs. Na mesma região havia ainda a Colônia Presidente Wenceslau, localizada nas proximidades da divisa oeste do Estado. Era um núcleo misto de agricultura, contava com mais ou menos 150 famílias alemãs e, além destes, italianos, brasileiros e principalmente japoneses. Na parte alemã havia quase somente colonos falantes do alemão. A entidade associativa era a Associação Escolar Alemã com setenta membros.

Na região do Vale do Paraíba, mais precisamente em São José dos Campos, havia a Colônia Paraíso. Um núcleo colonial de agricultores fundado em 1924 e que contava com mais ou menos cem alemães.

Outros municípios de outras regiões, como Itararé e Santo Anastácio também contaram com grandes parcelas de imigrantes. Em Itararé formou-se uma colônia austríaca em 1921, localizada nas imediações da linha Sorocabana, próxima da divisa com o Paraná. Contava com vinte famílias de colonos, ocupados com a criação do bicho-da-seda. Havia apenas uma associação, a da Escola de origem germânica.

Santo Anastácio também contou com a participação desse contingente imigrante, formando a Colônia Costa Machado. Era uma colônia de trabalhadores alemães, com oitenta pessoas, tendo sido fundada em 1921, nas proximidades com a divisa leste do estado (Paraná e Paranapanema). Os novos imigrantes chegavam no Porto de Santos, rumavam para a Hospedaria dos Imigrantes para depois serem encaminhados para essas regiões onde foram organizados núcleos coloniais para servir de cinturão de emprego para a cafeicultura, construir a fortuna do país e a escola étnica.

Nesse período, na região de Campinas, foram criadas duas escolas rurais em núcleos coloniais, uma em Monte Mor¹⁶ e a outra em Nova Berlin¹⁷. Essas duas escolas tinham como característica principal o fato de serem filhas da escola de Friburgo, pois a existência se dava em virtude das transferências dos filhos de Friburgo, que saíam motivados pelos casamentos e pelas divisões de terras provocadas pelas heranças. No entanto, com dinheiro arregimentado e com a cultura camponesa que já haviam adquirido, compravam terras na região e participavam da formação dos novos núcleos, como aconteceu com esses dois. A distância da *célula mater* e da escola fez com que organizassem uma outra, sem que no entanto o cordão que os unia fosse cortado: procuraram manter uma só igreja, no bairro de Friburgo. Também nas proximidades de Rio Claro foram criadas escolas próximas às estações de trem de Ferraz e Corumbataí¹⁸. Os mapas abaixo mostram a localização das escolas no Estado.

¹⁶ Monte-Mor é uma pequena cidade localizada na região metropolitana de Campinas oriunda de uma colônia mista que contava com aproximadamente 600 alemães, quase todos agricultores. As propriedades alemãs ficavam, portanto, espalhadas entre as de proprietários de outras nações.

¹⁷ Na busca por uma localização mais precisa da escola, encontrou-se referência a um bairro rural na região de Indaiatuba e Salto com o nome de Bairro Buru. As crianças da fazenda de café Cruz Alta e da Colônia Burü receberam nela sua formação alemã. Burü - Cruz Alta é uma colônia filial de Friedburg e conta com vinte e seis famílias holsteinianas e suíças que são todas representadas na Associação Escolar. A escola recebeu o seu nome – Nova Berlin - no ano de sua fundação em 1915, dada por um brasileiro porque acreditavam que os russos tinham tomado a velha Berlim naquele tempo. As crianças da fazenda de café Cruz Alta e da Colônia Burü receberam nela sua formação alemã. Burü - Cruz Alta é uma colônia filial de Friedburg e conta com vinte e seis famílias holsteinianas e suíças que são todas representadas na Associação Escolar (RELATÓRIO, 1919)

¹⁸ Ferraz-Corumbataí fica na região de Rio Claro tendo sido essa colônia alemã formada por volta de 1903. Ela consistia em duas sucursais que se situavam nas duas estações de estrada de ferro: Ferraz e Corumbataí. Entre as duas ficava uma colônia italiana separando os alemães. Os esforços para fundar e manter uma escola alemã não tiveram sucesso permanente por esse motivo e porque os alemães estavam representados em pequeno número.

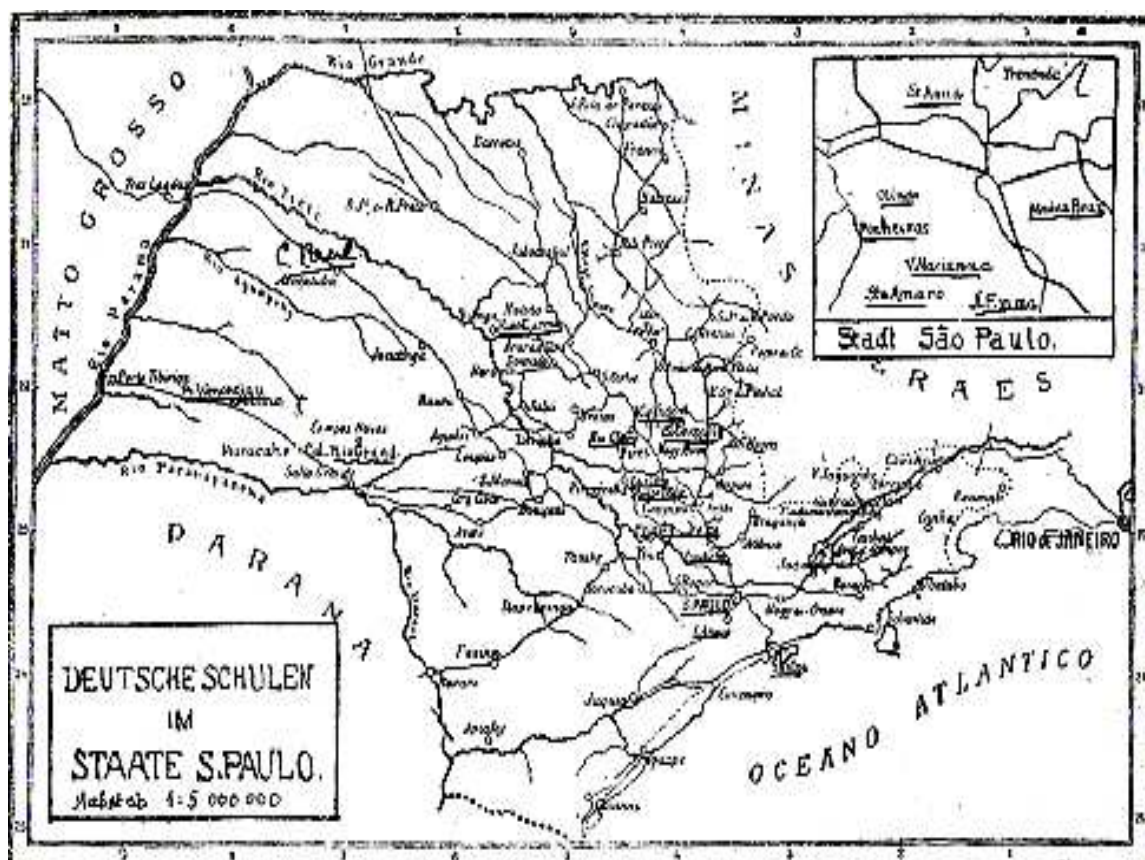


Figura 3- Mapa elaborado pela Associação dos Professores a partir das informações coletadas por meio de questionários enviados a todas as escolas. Saber a localização de cada uma das escolas possibilitava a organização do grupo, o acompanhamento do ensino e a distribuição dos recursos coletados. Era também uma forma de se saber onde estavam os alemães antigos e os recém-chegados. Infelizmente não foi encontrada a data desse mapa, porém, pela data das escolas da capital, calcula-se que seja do ano de 1929, data da fundação da última escola, a de Presidente Wenceslau.

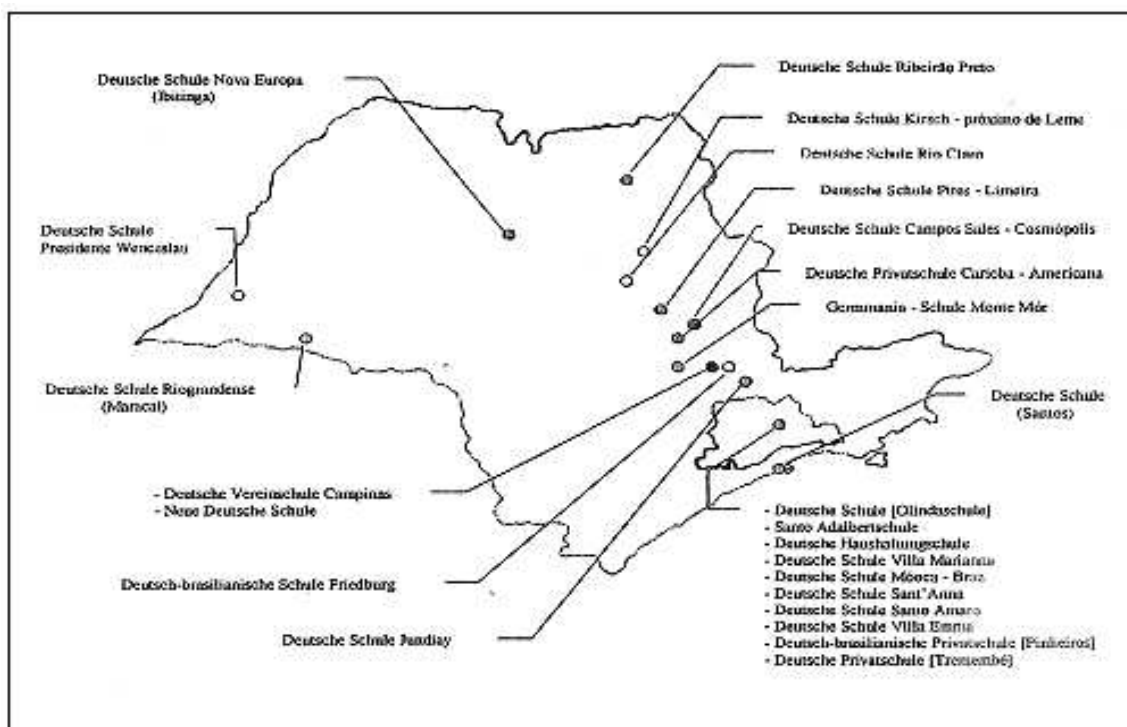


Figura 4- Localização das escolas alemãs no Estado de São Paulo por volta de 1926. Mapa elaborado por Sonia Nobre (2004, p. 65) a partir dos dados do mapa acima.

Outras colônias localizadas no interior, fundadas no decorrer do século XX também fazem parte desta história do sistema escolar alemão no Estado de São Paulo, no entanto, os dados encontrados até agora não permitem uma apresentação mais sistematizada. Quanto às seguintes, os dados são os que seguem:

- **Escola de origem germânica Manoel da Nóbrega:** Ficava na parada Manoel da Nóbrega, linha Santos-Juquiá, foi fundada em 1934; contava com prédio escolar próprio, no qual um professor atendia aos dez alunos matriculados. A Associação Escolar tinha onze sócios, o diretor era K. Witt e o presidente K. Hartmann.
- **Escola de origem germânica Serrinha:** Fundada em 1934, já com um edifício escolar próprio. Tinha vinte alunos, um professor, dirigidos por J. Widmann. Presidente da Associação Escolar era O Reitz.

- **Escola de origem germânica Colônia Santa Maria (Cananéia):** A Escola de origem germânica da Colônia Santa Maria foi fundada em 1935, em uma sala de aula cedida pelos colonos, com quatorze alunos, um professor.
- **Escola de origem germânica da Colônia Tannenberg Indiana (Linha Sorocabana):** Essa escola foi fundada em 1935, as aulas eram divididas em dois prédios próprios, com dois professores lecionando para um total de vinte alunos. A Associação Escolar tinha trinta e dois sócios. Diretor F. Mailand.

A complexa organização no interior e na capital

A Escola do Bairro dos Pires foi criada em 1874, o ensino foi transmitido unicamente em língua alemã, modificado só no segundo quartel do século XX, passando a ensinar, a seu lado, também o currículo brasileiro, devido às pressões de leis estaduais e nacionais que assim o determinavam.

O bairro dos Pires teve por alguns anos duas escolas alemãs: a Escola Paroquial Alemã, fundada em 1874, e a da Associação Germânia, fundada em 1879, que foram unificadas em 1908. A partir daí criou-se a Associação Escolar Alemã em Pires de Limeira, que passou a gerir a Escola de origem germânica do bairro.

A outra escola de origem germânica situada em zona rural e que funcionou de forma ininterrupta até os anos 60 do século XX foi formada em Friburgo¹⁹, um bairro rural alemão ao sul do município de Campinas. Ela foi criada em 1879 como escola mista

¹⁹ O bairro é uma pequena comunidade rural situada a dezesseis km de Campinas, está circundada atualmente por ocupações urbanas ou por chácaras de fim de semana, tendo também o maior aeroporto de cargas do país como vizinho. O aeroporto está em fase de ampliação e o bairro está ameaçado de ter áreas desapropriadas para viabilizar a obra. Essa comunidade foi formada por trinta e quatro famílias por volta de 1871 e, embora tenha se desenvolvido nas proximidades de uma grande e moderna cidade brasileira, as condições de comunicação com o centro urbano eram deficientes devido às más condições das estradas ocasionando um isolamento involuntário, que tornou possível a manutenção de algumas características culturais inerentes a esse tipo de agrupamento social, como o uso da língua mãe, um dialeto do Norte da Alemanha, o “Platt-Deutsch”, mantendo um estilo de vida com marcas da regionalidade de proveniência até meados dos anos 50 do século XX. Em Friburgo falava-se o “Platt-Deutsch” entre os mais velhos, capacidade perdida pelas novas gerações e praticavam a religião luterana (SIMSON, 1998, p.548).

paritária²⁰, ou seja, atendia alunos tanto evangélicos quanto católicos. Era mantida pela Associação Escolar que contava com 106 sócios em 1929, embora o número de alunos fosse pequeno, dezenove alunos, dos quais quatorze eram “vigorosos alemães”. O baixo número de alunos nesse período dava-se em virtude de que as famílias do bairro estavam envelhecidas e os filhos já adultos, casados e com o casamento, mudavam-se em busca de novas terras para o plantio e muitos acabavam se dirigindo para Monte Mor, porém mantinham o vínculo com a comunidade mãe por meio da Associação Escolar e participando das festas comemorativas culturais que uniam seus membros.

Bairros rurais formados a partir de contingentes imigrantes com tradição de associativismo apresentam certas similaridades entre si no que tange a iniciativas particulares ou comunitárias para o saneamento de problemas comuns. No caso de Friburgo não foi diferente. Após o estabelecimento na terra, a construção das casas, ou seja, as garantias básicas de sobrevivência, procuraram resolver problemas de ordem mais geral, como a escola, o cemitério e a igreja. Torna-se redundante discutir essas particularidades, no entanto considera-se como uma marca cultural dessas populações por serem instituições formadas em todos os agrupamentos, quer sejam eles rurais ou urbanos.

Von Simson (1998, p. 550) salienta que a decisão de construir a escola foi tomada em 1878, antecedendo a preocupação com a igreja e o campo santo e para tal criaram a Associação Escolar. Em outubro de 1879, o prédio da escola e a casa do professor já estavam prontos e este viria da Alemanha, revelando a grande valorização desta comunidade dada a educação das proles numerosas das famílias camponesas.

Construir escolas, cemitérios e igrejas não era assim tão simples como se pode imaginar. Dificuldades de várias ordens eram impostas pela própria estrutura política brasileira ainda estreitamente ligada à Igreja Católica. Sendo assim, para se chegar finalmente à inauguração do cemitério foi um percurso de mais de quatro anos, reunindo apoios políticos na cidade, além da elaboração de abaixo-assinados incluindo católicos de

²⁰ Esse termo é encontrado com frequência nos relatórios e questionários das escolas alemãs ao se referir à opção religiosa predominante. As referências são solicitadas quanto ao tipo de escola, ou seja, evangélica, católica, paritária ou a-confessional. Entende-se a paritária como sendo aquela que agrega tanto católicos quanto luteranos e o adjetivo que mais se aproximaria, misto, era utilizado para classificar quanto ao atendimento se era de meninos ou de meninas ou mista, quando atendia a ambos os gêneros.

outras vilas ao redor que concordaram em enterrar seus mortos no mesmo cemitério (SIMSON, op. cit.).

Processos semelhantes ocorreram em outras cidades que contaram com a presença de imigrantes germânicos, como é o caso de Cosmópolis²¹. A primeira escola fundada na cidade – antecedendo qualquer outra iniciativa pública ou privada nesse sentido – foi a Escola de origem germânica, em 18 de agosto de 1898, por imigrantes suíços, alemães e austríacos, sendo uma escola rural, religiosa de credo evangélico luterano, mista e de caráter associativo. Estes, com o intuito de manter sua cultura, acabaram por fundar uma instituição na qual somente seus descendentes poderiam estudar.

Na cidade de Cosmópolis havia somente esta instituição de ensino e necessitava de uma escola que atendesse a todas as crianças em idade para freqüentar a escola, necessidade crescente que, no entanto, só foi resolvida a 1º de maio de 1925, após vinte e nove anos do processo de colonização do núcleo Campos Salles. Assim, a escola de origem germânica, também nessa cidade, se antecipou às escolas públicas.

Ainda no rol das escolas primárias comunitárias encontra-se a de Kirchdorf²², um bairro rural situado entre as cidades de Leme e Rio Claro, hoje conhecido como Ribeirão do Meio, este existente desde a fundação da colônia. A escola do bairro, por sua vez, foi fundada em 1900, de origem evangélica mista de quatro séries. Funcionou por doze anos sem um estabelecimento próprio, somente inaugurado em 25 de junho de 1912.

Essa escola, segundo o professor Gustav Habermman, em relatório de 1938, recebia o "suporte anual de verbas do Reino Alemão no valor de 300 marcos alemão".

²¹ Cosmópolis é uma cidade que fica nas proximidades de Campinas e, como outras cidades da mesma região, foi formada em virtude das demandas provocadas pelo crescimento da produção de café. Ela nasceu de um núcleo colonial, o Campos Salles. Essa iniciativa de formar núcleos fazia parte da segunda fase da imigração européia para São Paulo, quando houve a necessidade de alteração na forma de aquisição de mão-de-obra e esta deixou de ser de cunho particular e passou a ser subvencionada pelo Estado. O objetivo desse tipo de organização social era formar bolsões de mão-de-obra disponível nas proximidades das grandes fazendas de café, de forma que no período de colheita o fazendeiro contasse com trabalhadores assalariados disponíveis, que após esse período, voltariam para suas atividades na pequena propriedade. Além desse fator, os pequenos produtores garantiam a policultura de subsistência, ao redor da grande cultura cafeeira. O núcleo foi estabelecido em terras particulares compradas pelo governo.

²² Foi formado a partir de uma colônia alemã fundada em 1892 por August Habermanm. Havia em 1929 um total de 163 alemães e teuto-brasileiros, tendo como ocupação principal o café e a pecuária. A comunidade estava organizada em torno das Associações Clube de Canto com dezoito membros e Associação de Música, além da Igreja Luterana, fundada em 1898 e da Escola, mantida pela mesma congregação religiosa.

Sabe-se que instituições escolares e religiosas recebiam subsídios do governo alemão, mas dificilmente se manifestava isso tão abertamente.

Relação com a igreja e as múltiplas funções do trabalho do professor

As escolas associativas que se formaram em São Paulo nesse período traziam em seu bojo a marca do associativismo cristão evidentes nos séculos XVIII e XIX, influenciado pelo motivo religioso na educação. Geralmente as escolas associativas rurais eram ligadas a um credo religioso, como já dito anteriormente, e no caso dos luteranos a simbiose entre igreja e escola era perfeita, o professor era responsável por ensinar os ritos e preparar assim os alunos para a comunhão.

A escola e o professor eram paroquiais. O professor era um importante elemento de ação pastoral, pois, além do magistério, exercia liderança social e religiosa, orientado pela igreja. O ensino religioso ocupava lugar central em todas as escolas protestantes e católicas até o final do século XIX. Seu objetivo era formar bons cristãos. Segundo Kreutz,

Todas as instâncias da estrutura de comunidade estavam vinculadas com a questão escolar, como a confirmação (para evangélicos) e a primeira eucaristia (para católicos) eram celebrações densas de simbolismo, tidas como ritos de passagem para a fase adulta, na qual assumiam direitos e deveres em relação a comunidade (KREUTZ, 1994, p. 10)

No caso da escola do Bairro dos Pires, fica clara essa vinculação, expressa nos seus Estatutos, que

Em enterros, casos em que o pastor esteja impedido, ele tem que fazer a oração de sepultamento quando solicitado, como também o discurso em honra do falecido, sendo que a aula fica suspensa, e tem que cantar com as crianças desde que ele domine o canto (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO ESCOLAR ALEMÃ DE PIRES, 1914).

O professor recebia emolumento em cada rito a que assistia, sendo uma atividade remunerada, prevista entre as suas funções pedagógicas. Além disso, deveria ter índole moral inabalável, condição imprescindível para exercer o magistério e permanência no cargo

A diretoria é obrigada, a demitir a qualquer hora o professor do seu cargo se o mesmo causa escândalo por comportamento imoral. Se o professor levar uma vida escandalosa, a diretoria tem que lhe fazer repreensões sérias. No caso de repetição, ele pode ser imediatamente demitido pela diretoria ou depois do aviso prévio (ESTATUTO da Associação Escolar Alemã de Pires, 1914).

Embora essas exigências aparecessem relacionadas à conduta do professor, ele gozava nestas comunidades rurais de certas regalias como, por exemplo, da residência, que em geral era na própria escola.

Se comparado ao bairro dos Pires, o núcleo Campos Salles apresentava algumas características similares, principalmente no que tange à organização social e instituições religiosas e educativas. Influenciado pelas idéias educativas de Lutero que defendiam a necessidade da educação escolar e, onde o Estado não a pudesse organizar, que impunham a igreja o fizesse, o núcleo

manteve a tradição que existia entre os grupos de imigrantes alemães que vieram para o Brasil, desde a sua formação, ou seja, desde as formas de agrupamento à organização da vida religiosa, geralmente a principal, vindo sempre acompanhada da instalação de uma escola. Havia a íntima conexão entre igreja e escola. A vida em comum destes núcleos populacionais, a partir de uma base comum de produção e organização, girava fundamentalmente em torno da igreja e da escola (BEZERRA, 2002, p. 165).

A vinculação entre escola e igreja era muito estreita principalmente no século XIX, quando não havia liberdade religiosa, pois ela servia como templo para as pregações. Serviam em casos específicos para “camuflar” a atividade religiosa, é o que demonstra o Pastor João Daniel Gasperin da Silva (2002, p. 3) ao afirmar que as comunidades luteranas tiveram que se registrar como Sociedades Escolares ou Sociedades de Cantores e que no Núcleo Campos Salles não foi diferente, pois “no mesmo local onde funcionava a escola

aconteciam as reuniões de canto e também eram realizados os cultos e outros ofícios religiosos”.

Além dessa dupla função, ela era o centro de divulgação e preservação do germanismo e isso se evidencia no financiamento da “obra”, que se dava por participação dos sócios, complementado com dinheiro do governo alemão. Atesta o mesmo pastor (2002, p 8), que em 1937 o Pastor Hans Müller viajou para a Alemanha por seis meses. No ano seguinte foi realizada uma festa, no salão da Escola de origem germânica, em agradecimento da Obra Gustavo Adolfo, que teve representantes das comunidades de Rio Claro, Friburgo, Monte-Mor, Pires e Campinas.

Já no Bairro de Kirchdorf, também se percebe claramente a estreita relação entre a igreja e a escola, pois as duas estão construídas lado a lado, na área central do Bairro, sendo a entidade mantenedora a Associação Evangélica e Escolar

Calmo e esquecido do mundo como a viola no mato. Assim fica esta pequena e ornamental colônia escondida na sombra de morros arborizados. Dezesseis famílias pomeranas habitam aqui um pequeno paraíso e mantém uma Associação Evangélica e Escolar. **Em paz ficam um ao lado do outro: a igreja simples, consagrada no ano de 1898 e o prédio escolar erguido no ano 1912²³** (KELLER, 1919)

Este prédio, construído bem ao lado da igreja, abrigava, além da sala de aula, a moradia para o professor. A proximidade demonstra o quanto a escola era importante para a comunidade, pois tanto ela como a igreja ocupavam lugar central na organização do bairro. Além disso, estando a escola próxima à igreja, era mais fácil controlar os comportamentos do professor tanto do ponto de vista do trabalho pedagógico como também da conduta moral.

²³ Grifo da autora.



Foto 2- Relação Escola/Igreja: são duas instituições quase indissociáveis. Kirchdorf, Leme. 2004. Foto do acervo pessoal da pesquisadora. A escola está à esquerda, próxima ao carro, a igreja no plano maior. Figuras: Senhor Habermman, neto do professor Gustavo Habermman, e Ana Hedwig Berger (Susy).

Como era comum nesse tipo de agrupamento, o prédio escolar assumia múltiplas funções servindo como espaço educativo, cultural, religioso e político; pois nele se reuniam os membros da comunidade para discutir os problemas do bairro em busca de soluções. Foi assim que no dia 26 de dezembro de 1881 numa dessas reuniões na Colônia Alemã de Friburgo, foi criada a Associação para a construção do cemitério. Estando em um país católico, sem liberdade religiosa, as resistências da sociedade urbana campineira para a construção de mais um cemitério protestante foram muito grandes, embora houvesse a proibição de que os mortos fossem enterrados no mesmo espaço que os católicos. Saiu dessa reunião a decisão de se elaborar um abaixo assinado entre os moradores do bairro e de outros lugares da cidade com o intuito de pressionar o poder público a autorizar a criação do cemitério.

Além dessas questões envolvendo escola e igreja, o professor Keller, líder da Comunidade Alemã de São Paulo, preocupou-se em registrar ainda a questão salarial dos professores contratados por essas escolas comunitárias.

À época, o “salário ficava antigamente 1.300\$000 para um professor alemão mas foi depois aumentado para 1.600\$000. Este aumento porém, tinha o seu próprio motivo: pois os 300\$ são pagos somente depois do exame, como gratificação”. Para ele o critério de gratificação não era a melhor forma de agregar salário, pois, para ele, os professores passariam o tempo tentando agradar aos membros da Associação para receber o complemento, o que poderia comprometer o ensino e a aprendizagem dos demais alunos. Esse comentário demonstra um certo autoritarismo presente na relação professor X Associação, mas também a preocupação da comissão de pais que cuidava do bom funcionamento da escola com a qualidade da educação oferecida aos seus filhos, pois o objetivo principal era manter o mesmo padrão da Volksschule alemã,

Se as batatas sucederam mal ou se o professor teve o azar de precisar antes do exame colocar a cabeça do filho do respeitado fazendeiro no lugar certo. Assim, a gratificação podia lhe ser tirada em consideração dos maus tempos. O professor que não gosta de perder 300\$ deve se esforçar o ano inteiro para manter os que mandam na Associação contentes. Ele tem que tratar os filhos dessas pessoas com atenção desdobrada, naturalmente pelo mal dos restantes (KELLER, 1919).

Para a superação dessa situação propôs-se, então, que seria de interesse da escola se o regulamento com a gratificação fosse anulado e, em vez disso, fosse pago mensalmente ao professor um salário maior.

Muitos foram os percalços por que passaram as escolas alemãs no Brasil e nas de São Paulo não foi diferente haja vista serem parte de um todo histórico. Cada instituição em cada cidade e estado tem a sua especificidade que a torna única, mas ao mesmo tempo junta-se com outras com processos semelhantes e, assim, tem-se a idéia da diversidade que foi o campo educacional privado no país.



Foto 3- Proximidade escola igreja: desenho feito por artista desconhecido, provavelmente no início do século XX. O desenho original pertence ao senhor José Asbahr, que o recebeu de seu pai. Primeiro prédio à esquerda, abaixo, no primeiro plano, Casa da Igreja, acima, no segundo plano, bem evidente, a Escola de origem germânica, sendo seu prédio mais suntuoso que o da igreja. Ela era tão ou mais importante que a igreja (BEZERRA, 2002, p. 166). Atualmente a disposição permanece a mesma, embora a escola seja pública.

Escola rural como espaço de sociabilidade

Nas comunidades rurais alemãs as escolas eram importantes não só do ponto de vista da instrução, mas também como pólo irradiador da língua e cultura germânica e, ainda, assumindo a sua função social, como lugar do encontro de jovens e adultos da comunidade local e de outras das proximidades. Os encontros davam-se em festas escolares, que eram públicas – para os alemães, evidentemente – organizavam, via de regra, corais e grupos musicais – o do bairro dos Pires era masculino – que se apresentavam para animar os bailes que aconteciam ao redor. A festa escolar dos Pires acontecia sempre no final do ano e contava com apresentações musicais, teatrais e acabava em um grande baile. Era comum a presença de alunos de outras escolas e alemães da região como Cosmópolis,

Friburgo, Rio Claro, que compareciam a essas festas com o intuito de preservar a endogamia.

A comunidade rural de Pires tinha uma importância muito grande na escala de valorização dos alemães, talvez isso se justifique pela confirmação do “ethos” camponês, por serem aqueles que tinham conseguido sair da situação de colono e se colocar como agricultores produtivos em tempo relativamente pequeno e por terem vencido pela perseverança e trabalho assíduo, valores tão amplamente difundidos na comunidade. Isto se observa com a visita da Associação de Excursões de Vila Mariana que, em um de seus passeios, visitou o bairro em uma das festas escolares no ano de 1925.

Fora o caráter social da escola, os objetivos expressos no artigo primeiro do estatuto da Associação Escolar afirmavam que ela “[tinha] como finalidade a conservação do idioma e dos costumes alemães, pela preservação da escola de origem germânica e biblioteca, fundadas com esse objetivo”.

Um dado interessante contido no relatório é sobre a festa escolar. É comum entre os agrupamentos de alemães esse tipo de atividade, pois como já afirmado anteriormente, a instituição escolar assumia diversas funções que não só as educativas: era também o lugar do encontro social, cultural e político, sendo assim, essas festas escolares eram momentos importantes para todos, mas a “costumeira festa escolar em 1921 não aconteceu”, muito provavelmente em virtude das medidas nacionalizadoras de 1919.

Na escola de origem germânica de Cosmópolis anualmente se realizava a festa escolar e esta tinha o objetivo de congregar os alemães da comunidade e das adjacências – tanto que nas festas do Bairro dos Pires os alemães de Cosmópolis participavam e vice-versa – como também cuidar da arrecadação de dinheiro para manutenção da escola.

Nacionalização do ensino: impactos e estratégias de resistência

Conflitos de diversas ordens assolaram as escolas alemãs em São Paulo, tanto de ordem municipal, quanto os mais abrangentes – estaduais ou federais. No caso de São Paulo, o Estado já vinha gestando medidas nacionalizadoras desde o final do século XIX, como destaca Bettini (2000, p. 44). No ano de 1896 o governo de Campos Salles

promulgou a Lei nº 489, em 29 de dezembro sob o título “obrigatoriedade do ensino da língua nacional”. Johannes Keller falava em 1919 sobre a Lei Escolar de 1917 que exigia que todas as escolas estrangeiras tivessem também um professor brasileiro. A situação se agravou em 1919, durante a I Guerra Mundial.

A escola representava, juntamente com a igreja, um instrumento de preservação da germanidade e isso fica claro no primeiro artigo do Estatuto, que diz ser a mesma destinada a quem fosse de língua alemã, comportando-se o associado de acordo com tal perfil, porém, como em outras Associações alemãs, o ingresso não era livre a qualquer pessoa, pois havia critérios básicos e fundamentais para que se fosse aceito: tinha que ser alemão, de língua alemã ou casado com alemão, desde que tivesse a predisposição para ensinar aos seus filhos a língua alemã.

Desde a data de sua fundação até o final da segunda década do século XX a escola dos Pires era mantida pela população do bairro, ensinava em língua alemã e não sofria nenhuma influência por parte de qualquer instância da instrução pública nacional, quer fosse municipal, estadual ou federal.

A escola até então se mantinha por meio de doações vindas do exterior e pagamento de mensalidades pelos pais de alunos, pois, de acordo com o artigo 3º,

cada membro recém aceito tem que pagar uma taxa de matrícula de 2\$000. Jovens que freqüentaram a Escola da Associação local por dois anos não pagam nenhuma matrícula para se tornarem membros da mesma, porém apenas terão voto a partir dos 21 anos de idade. Se um membro se perde por falecimento, a viúva assume os direitos e obrigações do esposo falecido, tendo então, também voto em assembléias da Sociedade (ESTATUTO, 1915).

Era uma sociedade fechada, com a participação somente dos sócios do sexo masculino, sendo facultativa a participação da mulher somente em caso de viuvez.

A Associação Escolar Alemã do Bairro dos Pires era uma entidade criada e mantida pelos membros masculinos que organizavam a vida sócio-cultural da comunidade: escola, biblioteca, festividades, lazer etc. As mulheres não participavam das reuniões, mas eram peças fundamentais na elaboração e funcionamento das atividades de lazer realizadas pela entidade sócio-cultural.

O artigo quarto do Estatuto da Associação Escolar de Pires, que trata das contribuições e taxas escolares, excluía indiretamente qualquer pessoa que não fosse membro associado; indiretamente, pelo fato de ser cobrada uma taxa maior do que a cobrada dos níveis mais altos da sociedade, que eram os classificados como capitalistas.

Cada membro da Associação tinha que pagar anualmente uma contribuição de 6\$000 para a Caixa da Escola, a ser paga em parcelas de quartel (trimestrais) antecipadamente à Diretoria. A arrecadação para proprietários e capitalistas ficava em 2\$500 por mês, para não proprietários ou colonos 2\$000, para não membros, 3\$000.

Se se levar em conta que os não membros seriam aqueles que não se enquadravam nos requisitos mínimos exigidos no artigo 3º, podendo ser os luso-brasileiros (caboclos) trabalhadores assalariados, que poderiam residir nas proximidades, as taxas cobradas destes representavam o empecilho excludente, uma espécie de estratégia da Associação, e se pode perceber o desejo explícito de não juntar nos bancos escolares crianças de duas origens étnicas e sociais diferentes. Ou seja, uma busca incessante da preservação da germanidade além de, pelos valores da própria taxa, já estar demarcando limites de posses, com clara distinção entre as classes.

A escola do bairro sentiu os efeitos das leis promulgadas em 1917 e 19 que acabaram provocando sua desativação. As intempéries começaram quando a escola foi forçada a contratar o professor brasileiro e, assim, a Associação teve que manter os dois professores. Segundo relato do professor Keller (1919),

até o ano de 1918 o navio escolar continuou dessa forma equipado, mas inúmeras intrigas, calúnias e acusações [entre os professores] acabaram, por fim, criando um poder de maldade que levou o Diretor de Ensino, Dr Thompson, a fechar a escola em agosto de 1918. O que aconteceu nos Pires não presta diretamente como material para um relato e o que ouve-se lá, não deixa o decoro do professor imposto em um nível muito alto.

O relato evidencia o clima hostil de intrigas entre os dois professores, a convivência não foi harmônica e a resistência certamente traria consequências não tão boas à comunidade, pois o prédio escolar foi comprado pelo governo e transformado em escola pública. Versava ainda o Relatório sobre os custos financeiros que a colônia pagaria em virtude desses desentendimentos, que a mesma seria “agora castigada pelos pecados

daquele senhor”, pois o prédio escolar tinha um valor alto e seria tirado pelo governo que queria pagar pouco mais da metade do preço do imóvel, para ser “usado para o estabelecimento de uma escola governamental”.

A escola ficou fechada de agosto a abril, quando dois professores, funcionários públicos, “mudaram-se para o prédio escolar para preparar a inauguração da escola brasileira”. Segue-se o protesto: “e uma antiga colônia alemã de 100 famílias tem que tolerar esse ato violento! É isso que se chama direito e justiça, cultura e civilização”.

A busca por alternativas à falta de escola demonstra o quanto as famílias se preocupavam com a educação dos filhos. Se a comunidade já sofrera pressões na década de 20, nas duas décadas subseqüentes estas se agravaram. As colônias germânicas passaram a representar uma ameaça ideológica à hegemonia cultural brasileira, fato difundido pelos discursos nacionalistas, o que culminou novamente com o fechamento e retomada da escola pelo poder público, só que dessa vez sem nenhuma possibilidade de ser devolvida ao bairro nos mesmos moldes em que estivera até então funcionando.

Durante o período em que os alunos ficaram sem aulas, alguns pais tomaram medidas paliativas e puseram seus filhos para estudar em casa de pessoas que lecionavam em alemão, como o pastor Yung, por exemplo, que posteriormente, pelos mesmos motivos, também teve sua escola particular fechada, como afirma uma depoente;

Depois vieram, não sei se é a prefeitura não sei o que que era, vieram e lacram a escola, tornamos a ficar sem aula outra vez. Primeiro fechou aqui, depois meu pai passou eu para lá e depois vieram ali e lacram ali também, não sei porque. Eu tinha uns 9 anos por aí. Eu estudei pouco. Daí depois veio a professora. A prefeitura que pôs a professora (MAAZ, 1999)²⁴.

O uso da língua passou a ser restrito, não deveria ser exclusivamente uma língua estrangeira, mas ter o português como língua primeira a ser ensinada na escola. Então a Escola de origem germânica dos Pires mudou de nome já que as escolas deveriam ser nacionalizadas. Essa memória ficou gravada assim nos moradores:

Porém de 1925 em diante ela não podia ser escola de origem germânica. Ela ficou predominando Escola Deutsche Brasileira,

²⁴ Dona Josefina nasceu em 1919, supõe-se que a escola tenha sido fechada em 1928.

que quer dizer que ela era alemã e brasileira. As crianças tiveram que tomar primeiro um ano e meio de aula de português, depois de um ano e meio passar a aprender o alemão também, aonde eu consegui a ler e escrever, leio bem o alemão, bastante gente daqui ainda, mas essa (escola) durou uma certa temporada (POMMER, 1999).

A partir da segunda década do século XX aumentou a campanha de nacionalização das escolas estrangeiras no país, intensificada ainda com as reformas estaduais de ensino, como a Lei 1950, de 8 de dezembro de 1920, que alterou a idade mínima para ingresso na escola para nove anos, e a obrigatoriedade do ensino da língua nacional, especialmente nos estabelecimentos particulares. A prefeitura começou, então, a intervir e tomou as medidas restritivas necessárias.

No ano de 1925 foi promulgada a lei nº 2095, de 24 de dezembro, influenciada pelo sentimento patriótico, trazendo no seu interior a mesma tônica das legislações anteriores, no entanto, essa lei definia que só quem poderia lecionar português, história e geografia, - disciplinas básicas para a divulgação do ideário nacionalista – seriam os brasileiros natos ou os portugueses natos. Nesse aspecto travava-se outra disputa no campo das representações, pois o Brasil trabalhava com o conceito de *jus solis*, direito de nascimento, enquanto que os alemães trabalhavam o *jus sanguinis*, ou seja, o que prevalecia para a identificação do sujeito era a herança genética e não a terra de nascimento (SEYFERTH, 1976).

Assim, sob o impacto de pressões nacionalistas que proibiam o uso da língua e o seu ensino, intensificadas durante a Segunda Guerra Mundial, o fato de a escola vir a ser incorporada à rede pública e o longo período em que ficou sem professor designado, deixando o prédio ocioso e sem o uso cotidiano e ante a impossibilidade de cumprir com as exigências governamentais por falta de fundos, fizeram com que esta fosse desativada e demolida pelos próprios moradores que a haviam mantido até então,

O homem que pegou para desmontar, desmontou. E ele fez casa para ele na cidade e fez aquela casinha tão pequeninha onde é a escola agora, depois foi aumentando mais. Deram para ele desmanchar e falaram para ele fazer outra coisa. Diz que iam fazer uma escola nova, não sei o que. E daí tiraram os material(is) tudo e levaram para eles e fizeram só aquele ‘ranchete’” (MAAZ, 1999).

A demolição do prédio escolar antigo foi uma reação às imposições dos diversos poderes instituídos, representando um ato de revolta contra o fechamento da escola e uma negação a que ela fosse transformada em escola pública brasileira.

Assim, sob o impacto de pressões ideológicas que proibiam o uso da língua e o seu ensino, intensificadas durante a Segunda Guerra Mundial, o fato de a escola ter sido incorporada à rede pública e o período em que ficou sem professor designado deixando o prédio ocioso e sem o uso quotidiano, fez com que esta fosse desativada e demolida pelos próprios moradores que a mantinham até então.

Hoje a escola do bairro é pública, funciona em prédio construído pelo município e é por ele dirigida, atendendo a crianças de cinco a dez anos, com uma escola primária de quatro anos, acrescentando-se a Educação Infantil na década de 1990.

Mais recentemente, em 2003, no processo de reconstrução identitária foi introduzido novamente o ensino de alemão e se formou um grupo de danças camponesas que se apresenta na Festa Alemã anual da comunidade. Além disso, em todas as festas escolares, inclusive a junina, há apresentação de danças infantis ensaiadas por uma professora descendente de alemães (de ambos os lados da família) que opta sempre por músicas e roupas típicas alemãs, o que ocorre também nas festas religiosas. É um retorno à tradição étnica quando se derrubam as barreiras geográficas e se fala em cidadania global.

O ano de 1919 foi marcante para as escolas alemãs no interior, pois os impactos da legislação de 1917 foram grandes. Parte delas não teve como bancar um professor alemão e outro brasileiro e ainda aconteceram muitos ataques hostis por parte da população nacional na Primeira Guerra. Sobre a escola de origem germânica do núcleo colonial Campos Salles, neste mesmo ano, pode-se encontrar no Relatório do Professor Johannes Keller a seguinte descrição:

A Associação Escolar funciona com aproximadamente 60 membros e o número de crianças-escolares resulta no mesmo número. Sob dificuldades grandes a primeira escola de origem germânica foi fundada no ano 1898. A mesma enfrenta, como todas as nossas escolas, mudanças freqüentes de professores e falta de dinheiro. Porém a valentia e a firmeza do líder da Associação, G. Jucker conseguiu desviar o barco de todos os recifes e hoje a escola é uma das melhores do país. Num lugar aberto, de larga vista, ergue-se o simpático prédio escolar, no qual, atualmente, ensinam um professor alemão e uma professora

brasileira. Também essa escola ficou fechada de 8 de novembro de 1917 até janeiro de 1918, depois mais uma vez de 14 de setembro de 1918 até 21 de janeiro de 1919. Há três meses a função escolar não teve mais perturbações (KELLER, 1919).

O ensino alemão no Estado de São Paulo era acompanhado de perto tanto pelos inspetores escolares estaduais, quanto por representantes do governo alemão, principalmente nesse ano em que, por meio do Decreto nº 3356, de 31 de maio de 1921, que regulamentou a Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920 - Reforma da Instrução Pública – se proibia nas aulas para crianças menores de dez anos o uso de outra língua que não fosse o português. As escolas rurais eram essencialmente primárias, de quatro anos, portanto, atendendo a alunos nessa faixa etária e, tendo sido organizadas pela própria comunidade, ensinavam livremente sem interferência externa. Assim, justifica-se o fato de a Escola de origem germânica de Campos Salles ter sido visitada pelo Inspetor Escolar Estadual, preventivamente em abril de 1921, e, depois do decreto, em setembro de 1921. Outra visita recebida, também em setembro, foi de representantes alemães, os professores Groscurth e Dr Timpe, de Hamburgo.

Em todas as regiões do Estado em que havia escolas alemãs há notícias dos impactos da campanha de nacionalização e sobre Kirchdorf, o Professor Keller reafirma que o fechamento da escola deu-se por motivos políticos, ou seja, as medidas nacionalizadoras e a fiscalização permanente que foi instituída para as escolas estrangeiras no Estado, principalmente as alemãs. Assim, destaca que

Desde setembro de 1918 o prédio escolar e a moradia do professor ficaram abandonados, mas, em junho deste ano, deve um professor governamental brasileiro ocupar o local. Espera-se, entretanto, que ele não agüente o ar fresco do mato e que se retire em breve para a cultura das cidades. Neste caso, então, o senhor Gustav Habermann, o filho do líder acima mencionado iria assumir a escola. Como bom conhecedor do português e brasileiro nato, ele talvez consiga merecer nos olhos dos superiores, também sua aceitação como professor brasileiro (KELLER, 1919).

As medidas de resistência e anti-nacionalizadoras surgiram por parte das escolas e até quando puderam burlar a lei o fizeram. Substituir um professor alemão por um teuto-brasileiro foi uma iniciativa bastante comum, como aconteceu também em Kirchdorf:

Até 1918, tínhamos um professor alemão, Karl Becker, mas nos anos da Primeira Guerra Mundial foram oficializadas novas normas escolares que proibiam professores alemães de lecionar a língua portuguesa, e porque a nossa colônia era e é muito pequena e não suporta 2 professores, tentamos achar outra saída para manter a escola em atividade e não teve outro jeito do que dispensar o professor Becker e eu, Gustav Habermann como teuto-brasileiro assumi a escola, por gostar do que fazia, mantendo o idioma alemão até o dia de hoje. Embora eu não possuísse um diploma, isto não trouxe nenhuma dificuldade pois nunca fomos questionados a esse respeito. Por causa disso a Colônia pode se orgulhar de ter conhecimentos do idioma, que outras já perderam o que nos possibilitou termos um pastor que prega em alemão.

A insistência em preservar o idioma alemão era visível, ficando claro também que era condição para desenvolver as atividades religiosas, como afirma Gustav Habermann. Um fato interessante nessa citação é a forma satírica como o professor descreve a preocupação do poder público estadual em apenas fiscalizar o ensino da língua, não questionando se os professores tinham ou não formação para tal.

Os anos da Primeira Guerra atingiram também essa pequena comunidade que teve maior visibilidade - como os outros bairros rurais - por ter uma população concentrada em uma área geográfica delimitada, que possibilitava a preservação e difusão da língua alemã tanto nas atividades sociais grupais quanto na escola e na igreja, ou seja, era o idioma usual. Em visita o Professor Keller, nos idos de 1919, deixou assim registradas suas impressões:

A escola persiste nestes 25 anos e o líder da pequena colônia, senhor August Habermann dava sempre muito valor a educação e idioma alemão. Nas tempestades de guerra o lugar sofreu pouco. As entidades brasileiras da cidade de Leme simpatizam com as pessoas pacíficas e trabalhadoras e com esforços a tempo detiveram os rapazes do “país dos limões” de deixar correr livre suas preferências culturais. A escola foi fechada somente em setembro de 1918, porque não pode empregar um professor brasileiro (KELLER, 1919).

O professor relata que a comunidade sofreu pouco com a guerra. Pressupõe-se que ele estivesse levando em conta os apedrejamentos que aconteceram em outros lugares, como em Pires e em Rio Claro, ou seja, manifestações que culminaram com ataques físicos

e morais aos prédios e aos dirigentes e professores das escolas. No entanto, a escola foi fechada em 1918 e reaberta no ano seguinte.

Outro fato de relevância para essa entidade foi a morte do líder da comunidade, August Habermann, ocorrida em 1917. Segundo depoimento da historiadora Ana Hedwig Berger (26/09/2005), ele foi perseguido por policiais da cidade e só não foi preso porque recebeu ajuda de cidadãos que o esconderam até que ele fosse retirado da cidade. Com sua morte, "a colônia sofreu uma perda insubstituível" (KELLER, 1919).

Pelos contatos mantidos com membros da comunidade de Kirchdorf verificou-se que a escola atualmente está fechada devido à queda da natalidade e do êxodo de muitas famílias para a área urbana onde os descendentes dos imigrantes se empregaram no comércio ou na indústria. As constantes divisões de terras foram fatores que provocaram essa migração. As terras do bairro atualmente estão produzindo cana, arrendadas pela usina da cidade.

Tanto quanto as outras escolas, a do bairro de Friburgo também sofreu os impactos da nacionalização e em 1919, também foi fechada e depois re-aberta. De acordo com o Relatório elaborado por Johannes Keller – diretor da Escola de origem germânica de Vila Mariana - no ano 1919 e apresentado na Conferência de 6 de maio de 1919 na Associação do Clube Germânia,

motivo para o fechamento existia principalmente por causa da Lei Escolar do dia 19 de dezembro de 1917, que exige de todas as escolas alemãs o emprego de um professor brasileiro, que porém não será pago pelo Estado mas pela própria escola de origem germânica.

O funcionamento das escolas começou a ser abalado nesse período e posteriormente foi se agravando até a total proibição do seu funcionamento com o advento das políticas nacionalizadoras. Essas instituições foram transformadas em instituições públicas ou fechadas totalmente. O caso de Friburgo assemelha-se ao de outras escolas no interior do Estado, principalmente as da região de Campinas, como Cosmópolis, Limeira, Leme e Nova Europa. O prédio, como já dito anteriormente, “era bonito, de causar inveja aos brasileiros”, segundo o professor Keller,

Não em todo lugar são ameaçadas as casas escolares alemãs, pois não é em todo lugar que as mesmas são tão bonitas, que poderiam provocar a inveja dos latinos, mas Nova Berlim, Friburgo, Kirchdorf, Pires, Cosmópolis entre outros estão lutando mais ou menos veementemente pela posse da sua propriedade escolar. As Associações Escolares que não deixaram tirar suas propriedades de boa vontade foram marcadas e acusadas de atrapalhar o desenvolvimento das escolas públicas (KELLER, 1919).

O Relatório é o documento que apresenta de maneira mais clara os bastidores desses conflitos entre os alemães e as instituições políticas brasileiras, bem como as estratégias de resistência elaboradas pelas escolas, como mostra também que as abordagens às escolas nem sempre foram polidas e as ameaças aconteceram de diversas maneiras. Na apresentação geral do documento, o professor Keller (1919) relata um episódio ocorrido na escola de Friburgo que culminou com o fechamento, por dois meses, da escola: ela foi fechada no dia 26 de novembro de 1917, após severas ameaças impetradas por um inspetor escolar que, “armado com um facão e acompanhado de um cocheiro negro e com um chicote na mão pregava uma gentileza para assustar o professor e entrar, sem permissão numa sala da escola”. Com a ajuda de um advogado, certamente para concretizar os ajustes legais necessários para pôr novamente a escola em funcionamento, conseguiram que em 1º de fevereiro de 1918 ela fosse reaberta.

Também elaboraram estratégias para burlar a lei e continuar funcionando, tanto que no ano de 1919, exerciam ofício os professores Max Greger, de origem alemã, e o brasileiro Edgar Forster, descendente de família suíço-alemã residente em Campinas. Transferir a administração da escola ou da associação escolar a um descendente de alemães não foi fato esporádico, ocorreu em quase todas as escolas em que foi possível fazê-lo. A presença de um professor alemão e um suíço-brasileiro já demonstra que havia uma preocupação em cumprir a legislação brasileira e, assim, a escola já buscava, na adaptação legal, uma forma de sobrevivência.

A escola conseguiu se manter funcionando até o ano de 1938, quando foi solicitado pelo poder público que cessão do seu prédio para que se instalasse uma escola pública no local. Em outras palavras, a instalação estava sendo confiscada de seus

idealizadores e mantenedores. Em ofício²⁵ enviado à Delegacia Regional de Ensino no dia 11 de abril de 1938, assinado pelo professor Ricardo Gübel²⁶, imprimia-se a resposta dada em referência à localização da escola pública no prédio da Associação Escolar Germano-Brasileira, escrita após reunião em assembléia geral extraordinária realizada no ano anterior, na qual foi tomada a seguinte deliberação:

A proposta da ilustre Delegacia de Ensino referente a localização da escola pública no prédio da Associação só poderá ser aceita sob a condição de ser esta escola pública confiada ao professor da aludida Associação mediante pagamento de ordenado que este perceberá do Governo, porque em caso contrário em vista da isenção de pagamento de mensalidade para o primeiro e segundo ano escolar, a Associação faltará a receita necessária para poder continuar a manter a sua escola particular. Outrossim, na hipótese de que a Delegacia não possa aceitar a proposta da Associação, o Senhor Guilherme Steffen se prontifica a pôr a sala de aula onde está funcionando a escola pública, em condições que correspondam às exigências do Governo.

Esta missiva, preservada da destruição, é um símbolo da resistência à nacionalização, pois, enquanto foi possível, tentaram negociar a permanência da escola sob os cuidados da colônia. A proposta era que o professor permanecesse responsável pela escola, agora pública, e remunerado pelo Estado.

O argumento de que não teriam como pagar o salário do professor, já que a primeira e a segunda série não estariam mais sob o controle da escola, não foi o único usado na correlação de forças; muniram-se também de outras justificativas, alegando que a longa distância que os alunos teriam que percorrer para chegar à escola, poderia não surtir o efeito esperado, como uma forma de convencer que a idéia de tornar a escola pública, era inadequada, pois, “para cerca de metade dos alunos da escola pública da Colônia Friedburgo a sede da escola particular fica descentralizada, isto é, a seis ou sete quilômetros de distância”. Nessa argumentação deixa implícito a referência à Lei 1380, de 1921, que restringiu a permissão de funcionamento de escolas teutas somente a regiões onde não houvesse, num raio de dois quilômetros, uma escola pública.

²⁵ Este ofício faz parte do acervo da comunidade de Friburgo e está sob os cuidados do Centro de Memória da UNICAMP.

²⁶ Este professor assumiu a escola em novembro de 1919, era um teuto-brasileiro e permaneceu à frente da escola até o ano de 1938.

Após essa fase de adaptação resistente das escolas às primeiras leis nacionalizadoras, continuaram seus trabalhos normalmente até a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a adesão do Brasil aos aliados contra a Alemanha. Conflitos surgiram novamente e as escolas acabaram sendo nacionalizadas ou fecharam definitivamente suas portas. No processo de nacionalização, algumas escolas privadas ou associativas foram transformadas em públicas – embora uma tentativa nesse sentido tivesse ocorrido anteriormente – como atestam as escolas de Pires, Kirchdorf, Friburgo, porém, não sem resistências.

A obrigatoriedade do ensino em língua vernácula e a instituição sucessiva de medidas intervencionistas, por meio de decretos estaduais e da legislação federal nos anos de 1938 e 1939, inviabilizaram a manutenção das pequenas escolas etnicamente orientadas. Muitas tiveram de encerrar suas atividades, porque não cumpriram as principais exigências contidas na nova legislação: todas as escolas deviam ter nomes brasileiros, só brasileiros natos poderiam ocupar cargos de direção, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados graduados em escolas brasileiras, as aulas deveriam ser ministradas em português, especialmente as aulas de História e Geografia do Brasil, sendo vetado o ensino de línguas estrangeiras para menores de quatorze anos e as subvenções de governos e instituições estrangeiras foram proibidas.

Cultura escolar e material

As escolas comunitárias ou associativas religiosas que funcionaram neste período estabeleceram uma organização interna de funcionamento que lhes era própria, particular, mas, permitiam-se guardar algumas similaridades às congêneres quer seja no Estado de São Paulo quer seja nas outras regiões do país em que foram erigidas. A diferenciação se dava em diversos níveis, como tem sido mostrado, de acordo com a comunidade a que ela servia ou que se servia dela. Os objetivos a serem atingidos eram definidos pelos seus usuários muito mais do que por uma política unificadora de seus fazeres diários, ao menos até o final da década de 1910. No interior desses espaços

escolares encontram-se informações diversas que muitas vezes não aparecem nas análises macro-estruturais.

Desde o início de seu funcionamento as escolas associativas primárias rurais alemãs tinham uma dinâmica de agrupamento dos alunos que lhes eram características no momento:

- Estavam subordinadas ao poder local das comunidades, inclusive com estatuto próprio;
- O ensino era dado em prédios escolares construídos para tal fim, quando ainda no Brasil as escolas eram precariamente adaptadas e o professor pagava o aluguel da sala de aula. Os primeiros prédios escolares públicos construídos no Estado foram os dos grupos escolares, no final do século XIX;
- Elas eram mistas: estudavam na mesma sala meninos e meninas, eram fortemente influenciadas pela universalização do ensino pregado pelos luteranos;
- Eram multisseriadas: agregavam as quatro séries numa mesma sala com o mesmo professor, que não raro era o pastor ou um leigo que exercia os ritos pastorais em caso de necessidade premente.

Assim, na urgência de solucionar os problemas cotidianos e as dificuldades com que se deparavam os professores para prover materialmente o ensino, acabaram por criar uma forma específica de convivência em sala de aula, agregando meninas e meninos de diferentes níveis de aprendizagem e idades, para que o ensino pudesse efetivamente chegar a todos os alemães e seus descendentes. As características acima apontadas remetem a um modelo de escola que até o momento não havia se consolidado no Brasil.

Não compreender a dimensão histórica dessas práticas escolares acaba por levar a desconsideração de aspectos importantes que fazem parte da formulação do campo educacional nacional. Essa particularidade da escola associativa alemã no século XIX não deve ser perdida, pois integra, construtivamente, a trajetória educacional do grupo e só pode ser entendida a partir da produção de sua cultura escolar.

Domenique Julia (2001) defende que a cultura escolar é histórica e deve ser compreendida em suas relações com as outras culturas que compõem a sociedade. Descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e também o conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Na sua concepção, ao se estudar a cultura escolar, não se deve desvinculá-la das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da sua história, com as culturas que lhe são contemporâneas: a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular.

Para o autor, do ponto de vista das normas, estas não podem ser analisadas sem que se considere o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, ou seja, os professores primários e demais professores.

Em um sentido mais amplo, para além do limite da escola,

pode-se buscar identificar modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades que senão por intermédio de um processo formal de escolarização (JULIA, 2001, p. 11).

O referido autor tinha como foco de interesse o campo das práticas escolares.

Os debates em torno da cultura escolar ocupou lugar de destaque na pesquisa de pós-doutorado de Diana GonçalvesVidal (2005), na qual deixa evidente que na produção acadêmica dos últimos vinte anos ainda não se chegou a um consenso que defina categoricamente o termo. Ela discute, além do texto de Júlia (2001) apresentado acima, os de Chervel (1998), Forquin (1992), Escolano (1999) e Vinão Frago (1995), cada qual usa um termo para expressar o que pensam sobre as aprendizagens que estão ocorrendo nas instituições escolares.

Para Chervel, a escola é capaz de construir uma cultura específica, singular e original, cujos efeitos se estendem sobre a sociedade e a cultura; assim, as transformações

ocorridas no interior da prática escolar são transpostas para a sociedade, com consequências sociais e políticas. Desse modo, o sistema escolar forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. Ele se preocupa mais com a construção dos saberes escolares.

Procurou, em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares na área de lingüística, compreender a dimensão histórica da cultura escolar, tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais quanto no que interferia na sociedade, buscando retirar daí os efeitos que a instituição escolar produzia na sociedade e na cultura. Chervel atribuía à escola dos séculos XVIII e XIX um papel importante na formulação de valores culturais que acabaram por mudar a história social da escola na França (crystalização da ortografia; distinção social de quem a dominava e normatização da língua). A escola era, pois, não só produtora de cultura escolar, mas também de cultura social.

Jean Claude Forquin, ao tratar da cultura escolar, dizia que ela tinha duplo caráter: relacionado à cultura social, era seletiva no que concernia à cultura social, e derivada, no que tangia aos programas e instruções oficiais, por um lado, e materiais didáticos, práticas escolares e outras formas propriamente escolares, por outro. A escola não era nem produtora nem transmissora de cultura, ela selecionava na herança cultural e se apropriava de alguns “conteúdos considerados imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade, incluídos no currículo escolar” (VIDAL, 2005, p. 30). A escolha decorreria de diversos fatores de ordem social, política e ideológica, carregados de arbitrariedades e de questionamentos da escola legada pelos antepassados e se realizaria no entroncamento de ações institucionais, docentes e discentes, acompanhada ainda pela transformação do conhecimento produzido pela academia. “E, nesse sentido, não apenas recorta saberes e materiais culturais disponíveis em dado momento na sociedade, mas efetua a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática” (VIDAL, 2005, p.30), constituindo assim o segundo aspecto que atribui à cultura escolar a de ser cultura derivada, secundária.

O objeto em que Escolano (1990) investiu suas pesquisas foi o ofício do professor e ele utilizava o termo culturas da escola para análise, distinguindo em três tipos: 1- cultura empírica, prática ou material; 2- cultura científica, pedagógica, no âmbito da

investigação acadêmica e 3- cultura política ou normativa, referindo-se à organização das escolas e ao conjunto de regras que regem seu funcionamento (VIDAL, 2005, p.32).

Finalmente, para concluir o seu referencial sobre cultura escolar, a autora apresenta as idéias de Viñao Frago (1995), para o qual o termo se refere às “diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias”. Engloba toda a vida escolar, desde práticas e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas a modos de pensar, falar e fazer. Dentre esses, ele diz, alguns se sobressaem, são mais relevantes que outros, e espaço e tempo escolares, foram os eleitos por ele (VIDAL, 2005, p.34). Estendia o conceito de cultura a todas e a cada uma das instituições escolares, o que possibilitava atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade.

O autor identificava a cultura escolar com as continuidades e as persistências, usada para entender o fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento, da diferença e do divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, ou seja, a categoria cultura escolar emergia como resistência a mudanças. Ao mesmo tempo verificam-se sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permitiam gerar produtos específicos, por exemplo, as disciplinas escolares, que a configuram como cultura independente.

Diante do exposto, pensar em cultura escolar germânica é adentrar no espaço das instituições escolares, destrinchar suas teias de relações construídas histórica e socialmente e tentar abarcar, em cada uma delas, as suas particularidades, as especificidades que as fazem únicas, ao mesmo em que intermediam relações com a sociedade, tanto a brasileira quanto a alemã.

Para compreender a complexidade que envolve o campo educacional germânico, com suas múltiplas escolas de diferentes níveis, público atingido – alunos e professores – conteúdos de ensino, normas internas e externas, enfim, com uma dinâmica que envolve permanências e rupturas, re-elaboradas cotidianamente no entrelaçamento com outras normas sociais, seria necessário uma teoria que fosse mais abrangente que apenas dizer respeito a “normas e práticas” ou como culturas transformadoras sociais. O que se vê nessas escolas é muito mais que isso, portanto, refúgio confortável pode ser encontrado nas palavras de Viñao de que as culturas escolares são formas de resistência, rupturas,

enfrentamentos. Elas guardam as especificidades que lhes são inerentes como componentes de culturas ímpares – a germânica e a brasileira – e concomitantemente reagem às intervenções impostas por ambas as culturas de forma positiva ou negativa e autonomamente, elaboram seus produtos específicos como as normas disciplinares.

A escola de origem germânica Campos Salles enquadra-se tranquilamente no quadro acima exposto e, do ponto de vista curricular, mantinha similaridade ao de outras escolas rurais primárias associativas, sendo as matérias básicas: escrever e ler, calcular, religião, educação física, geografia, história, desenho, canto e trabalhos manuais. Esse currículo correspondia aos requisitos básicos para inserção dos jovens na sociedade local e ao mesmo tempo trazia conhecimentos escolares suficientes para que pudessem permanecer fiéis na tradição religiosa predominante. Até 1921 o ensino era dado em alemão e a partir de 1921 este passou a ser língua estrangeira.

No ano de 1929, a escola atendia a trinta crianças alemãs. Foi anexada uma classe complementar para crianças que terminaram o curso (de quatro anos). A escola já tinha nesse ano biblioteca para os membros da associação com 304 livros e lecionavam nela dois professores. Segundo Fabiana Moura (2002, p.141) a Escola de origem germânica foi fechada em 1950, quando recebeu ordens para paralisar suas atividades.

A condução política e normativa dessas escolas ficava a cargo de uma sociedade escolar que detinha plenos poderes sobre ela, inclusive para contratar, manter ou demitir um professor, definir as normas de conduta a que devia se subordinar, os termos em que iam se dar os relacionamentos entre docentes e discentes, chegando às vezes a interferir no currículo escolar, como ocorria na escola de Friburgo. Nesses casos a instituição escolar tinha uma autonomia muito relativa, já que era fiscalizada muito de perto por seus mantenedores. Além da forte ligação dos membros influentes da colônia com as autoridades locais, os dirigentes da Associação Escolar comandavam a escola com mãos de ferro, como afirma o professor Keller:

Aqui também é dado aula em trabalho manual feminino. Mas, este ensino causou também lá, algum desgosto; pois as opiniões são muito diferentes. A professora gostava muito de praticar trabalhos bonitos de crochê e ornamentais pra poder apresentar no exame alguma coisa bonita. No entanto os fazendeiros com o seu sentido prático, são da opinião que as futuras donas de casa deveriam aprender como se costura panos, como consertar meias e fazer

roupas simples, para afastar de casa os caros alfaiates (KELLER, 1919).

Embora as escolas fossem mistas, aqui se observa o caráter diferenciado por gênero da educação. Embora ambos os gêneros recebessem um conteúdo escolar semelhante, havia uma preocupação com a educação doméstica. Cada sociedade, em determinado período, tem um objetivo específico para seus membros e, nesse caso, os sócios dessa Associação – que viviam o dia-a-dia do sistema camponês -, no qual as mulheres participavam com tarefas bem definidas, definiam os valores e conteúdos a serem transmitidos. Embora essas escolas seguissem o modelo de educação religiosa alemã baseada no pressuposto de que todos deveriam aprender a ler, às mulheres não bastava apenas saber ler e escrever, mas aprender também as prendas domésticas, ou seja, colaborar com a produção agrícola e cuidar da casa e da família, segundo os ditames de uma boa sociedade camponesa.

Fazia parte da cultura dessas comunidades a preocupação com os prédios escolares. Eles direcionavam à escola as suas atenções e ela era carregada de simbologias e representações: significavam o acesso à educação, à instrução, a fixação na terra, pois um prédio é sinal de raiz sólida, de status social, de coesão, de resistência, enfim, de poder. Como até a Proclamação da República as igrejas protestantes não tinham autorização para que erguessem seus campanários, elas eram construídas em forma de casas normais, assim, o prédio escolar se transformava no símbolo social a ser cuidado e divulgado. Não poucas vezes na sua história foram alvos de disputas. Prova disso foi a contenda em torno do prédio escolar do Bairro de Friburgo mostrado anteriormente.

Os prédios construídos no bairro e a estrutura física da escola denotam o quanto o café fez prosperar aquele bairro. Uma conjunção de fatores permite concluir isso, como afirma Olga von Simson,

por cinco décadas Friburgo foi um distrito rural habitado por prósperos pequenos fazendeiros de café. Isto pode ser percebido, ainda hoje, pelo sólido e bem construído prédio da escola, que até hoje é muito bem mantido; pelo fato de eles terem sido capazes de contratar professores alemães que possibilitaram fornecer às suas crianças padrões educacionais semelhantes ao que eles haviam tido na Volksschule da Alemanha; pela montagem de uma biblioteca, utilizada não somente pelas crianças mas pelos

membros de todas as idades da comunidade e até por pessoas das localidades de língua alemã mais próximas, e pela realização de festas escolares e de fim de ano, apresentando peças de teatro e música, coral bastante refinados, quando se considera o local e a época [...] (SIMSON, 1998, pp. 550/1).

A crise do café foi um divisor de águas para os bairros rurais e abalou significativamente a vida dessas comunidades. A queda do preço do café no final da década de 1920 prejudicou a maioria dos produtores e o impacto foi profundo na própria estrutura do bairro. Somam-se a isso os casamentos dos filhos, outro agravante para a permanência nas terras, pois, devido às divisões por herança, as terras acabaram ficando pequenas.

Quanto ao prédio escolar, em Pires a disputa foi mais marcante culminando com a destruição do prédio escolar, opção feita pela comunidade a vê-lo transformado em uma escola pública,

sob o impacto de pressões ideológicas que proibiam o uso da língua e o seu ensino, intensificadas durante a Segunda Guerra Mundial, o fato de a escola ter sido incorporada à rede pública e o período em que ficou sem professor designado deixando o prédio ocioso e sem o uso quotidiano, fez com que esta fosse desativada e demolida pelos próprios moradores que a mantinham até então (BEZERRA, 2002, p. 176).

Ainda no mesmo texto, uma depoente denuncia como isso foi feito;

O homem que pegou para desmontar, desmontou. E ele fez casa para ele na cidade e fez aquela casinha tão pequenininha onde é a escola agora, depois foi aumentando mais. Deram para ele desmanchar e falaram para ele fazer outra coisa. Diz que iam fazer uma escola nova, não sei o quê. E daí tiraram os material(is) tudo e levaram para eles e fizeram só aquele ‘ranchete’ (JOSEFINA MAAZ, 1998, p. 38 apud BEZERRA, 2002, p. 176).

O prédio foi construído pela própria comunidade, um prédio grande, bem estruturado, que abrigava a escola e a casa dos professores – uma para professores e outra para professoras - que no geral eram contratados na Alemanha:

Agora o que tinha aqui era uma área grande e aqui ficava uma porta então aqui tinha uma sala de aula, aqui tinha (outra) sala de aula (apontando para outro lugar na fotografia) e atrás tinha dois quartos, tinha a sala, a cozinha era uma casa de moradia. Aqui

uma professora minha morava aqui. Tinha outra professora do segundo e terceiro ano morava lá na escola (ELÍRIA JURGENSEN, 1999, p. 48, apud BEZERRA, 2002, p. 178).

A destruição do prédio escolar certamente foi uma reação da comunidade que, ao se recusar a ceder seu patrimônio, deixava registrada sua insatisfação com a situação imposta e ao mesmo tempo denotava a resistência à assimilação cultural. Se a nacionalização pretendia apagar os traços culturais e imprimir uma outra identidade - a brasileira, nacional - a permanência do prédio escolar remeteria a lembranças de um tempo em que a comunidade era local, de tradição e cultura germânicas. As reminiscências foram adormecidas junto com o prédio que se foi.

Escolas associativas urbanas

No final do século XIX, predominava no Estado de São Paulo a produção paulista do café, conjugada com o avanço das ferrovias, necessárias ao escoamento da produção. Ambos se expandiram também para a mesma direção, ou seja, o Oeste do Estado.

Nas últimas décadas desse século XIX o aparecimento das indústrias foi um fator que contribuiu para a acentuação das diferenças entre os grandes centros e as cidades interioranas e entre as várias regiões do país. Inúmeros estabelecimentos industriais foram fundados no fim do século. Cresceu o número dos que se dedicavam a atividades industriais e as indústrias tenderam a se localizar nos principais núcleos urbanos - nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul -, onde a concentração de mão de obra e capitais e a existência de um mercado relativamente desenvolvido, bem como de uma infra-estrutura de transportes, criavam possibilidade para o desenvolvimento de indústrias do tipo de substituição de importação. Aliada a esse fenômeno destaca-se a concentração das mais importantes atividades econômicas nessas áreas, o que propiciava a formação de uma estrutura regional de poder.

O aperfeiçoamento dos métodos de transporte, com o aparecimento das vias férreas, as modificações introduzidas no processo de fabrico de açúcar e beneficiamento de

café, a intensificação no ritmo das construções civis e, finalmente, os melhoramentos urbanos estimularam por sua vez o aparecimento de indústrias subsidiárias.

Até o final do século XIX, a industrialização não chegou a afetar profundamente as estruturas sócio-econômicas do país; seus efeitos mais profundos se fariam sentir no século seguinte. O processo de urbanização no século XIX seria ainda essencialmente fruto da expansão comercial resultante da integração do país no mercado internacional e, portanto, sujeito as suas oscilações (COSTA, 1985).

O crescimento populacional do Estado e do número de imigrantes, juntamente com a migração interna, provocou um desenvolvimento urbano e industrial crescente e, por conseguinte, uma maior demanda pelo ensino público.

Ao passo que a sociedade ia se urbanizando e industrializando, surgia outra classe, a dos operários, que se uniram e conseguiram, paulatinamente, uma pequena participação política, embora sem resultados significativos de mudanças na ordem vigente de então. No início da República a sociedade ainda se encontrava bastante estratificada, com os cafeicultores detendo o comércio, o capital, o poder e a hegemonia política. Fatores como crescimento da população, intensificação da urbanização e da industrialização e o surgimento de camadas intermediárias e do proletariado urbano promoveram o rompimento com a velha estrutura social, fazendo emergir, assim, novas camadas sociais e, com elas, novas necessidades de educação, cultura e poder político.

No período entre 1871 e 1920 a maior parte dos imigrantes que entrou no país era constituída por italianos, seguido por portugueses e espanhóis, que procuraram fixar residência em São Paulo, onde o governo subsidiava a imigração. Sheldon Leslie Maran (1979, p. 15) diz que, “desde 1890 até 1920, no mínimo, os imigrantes e seus filhos brasileiros constituíram a maioria da classe operária urbana em São Paulo e Santos”. Ocupavam postos de trabalho na manufatura, nos transportes, no comércio, enfim, constituíam 71% da força de trabalho total da cidade.

O desenvolvimento da indústria e a intensificação do processo de urbanização determinaram também o crescimento da classe operária alojada nas proximidades do local de trabalho, formando, na periferia da cidade, os bairros operários. Esses trabalhadores atuavam como técnicos e operários especializados concentrados em indústrias de médio porte.

Os novos trabalhadores imigrantes, que chegavam ao Estado à procura de emprego na indústria nascente, necessitavam da instituição escolar que ajudasse na integração à sociedade local e nem sempre ela estava disponível, pois não existia em quantidade suficiente para atender a tamanho contingente que aportava a cada ano. Assim, inúmeras iniciativas particulares de criação de escolas, desta vez urbanas, foram levadas a cabo, nos mesmos moldes das escolas comunitárias rurais.

Zeila Demartini (1989, p. 982), em seu texto sobre a educação e as escolas diferenciadas em São Paulo, apresenta alguns dados sobre as escolas estrangeiras organizadas na Primeira República, no ano de 1917, sendo 272 escolas particulares, para 293 no interior, totalizando 565 no Estado. Destas, 464 eram escolas brasileiras e as demais estavam distribuídas entre diferentes etnias imigrantes que compunham o cenário populacional paulista, no qual se podia encontrar à época: quarenta e nove escolas italianas, trinta e sete alemãs, duas suíças, quatro portuguesas, duas francesas, seis norte-americanas e uma inglesa.

No ano de 1927 a Associação dos Professores elencou as escolas estrangeiras que havia na capital do Estado, dados estes apresentados no relatório do mesmo ano, que permitem uma pequena amostragem da atmosfera pluriétnica e multicultural que era a cidade nesse período:

No ano de 1927 existiam na cidade de São Paulo sessenta e três escolas não brasileiras: trinta e três italianas, nove alemãs, sete sírias, três francesas, duas inglesas, duas japonesas, uma norte-americana, uma espanhola, uma polonesa, uma judia. Em formação está uma húngara e uma russa

Esses dados possibilitam algumas observações: 1- a presença de diferentes origens nacionais atestam a característica pluriétnica da cidade; 2- a educação pública ainda não se encontrava organizada de forma a atender às demandas educacionais da população imigrante; 3- estes, por sua vez, organizaram escolas na língua de origem, mantendo o controle sobre toda a organização escolar e, obviamente, sobre o currículo; 4- a educação é um campo de conflito em que cada grupo deseja manter as suas particularidades e 5- não houve, quando elaboradas e executadas as políticas migratórias, a preocupação com a integração desses imigrantes à sociedade brasileira via instituição escolar.

Outro ponto que chama atenção nessas informações é a oscilação entre abertura e fechamento, provocando uma variação na quantidade de escolas: nas italianas, alemãs, suíças e norte-americana houve decréscimo enquanto que as inglesas e francesas aumentaram. Mostram também que a multiplicidade foi ampliada, pois aparecem escolas de etnias que até então não despontavam, como as escolas japonesas (duas), a polonesa, a judia, a síria que foram criadas neste período. Uma justificativa para essa situação está na própria dinâmica de mobilidade social da década de 1920 em que, segundo Antunha (1967, p. 31), o contingente de estrangeiros na capital correspondia a mais de um terço da população local. Já no tocante ao fechamento, o impacto maior foi sentido pelas escolas italianas e alemãs, certamente em virtude das políticas de nacionalização das décadas de 1910 e 20, que provocaram o fechamento de muitas delas, além do retorno de algumas famílias para seu país de origem.

Um reflexo dessa conjuntura de mobilidade social é perceptível na criação das escolas alemãs. Inicialmente os estrangeiros se concentravam nas áreas cafeeiras do interior do Estado e ali criaram suas escolas, tanto que no período entre 1863 e 1900, das cinco escolas criadas, o interior abrigou três: duas em Campinas (uma associativa laica da Sociedade Alemã de Instrução e Leitura e uma privada evangélica do Pastor Zink), e uma em Rio Claro (privada evangélica luterana da família Koelle). Afora isso as outras duas estavam localizadas uma na capital e a outra em Santos. Acompanhando a dinâmica de ocupação do território e seguindo as trilhas traçadas pela industrialização, no período compreendido entre 1900 e 1942, esses números foram ampliados e diversas escolas foram criadas no perímetro urbano de grandes e pequenas cidades. No entanto, essas se diferenciavam das criadas no século anterior em virtude do público alvo, dos objetivos e da influência religiosa. Entre as escolas urbanas desse período se encontram as operárias, crescentes juntamente com a industrialização. A tendência maior foi a concentração na capital paulista, em regiões a princípio periféricas da cidade, onde se formaram os bairros operários, tanto que a primeira a ser construída, a que inaugurou a nova leva de escolas, foi a de Vila Mariana, fundada em janeiro de 1901. Posteriormente, em outros bairros operários apareceram escolas alemãs: Moóca-Braz, Lapa, Vila Ema, São Bernardo, São Caetano, Santo André, Santo Amaro, Santana, alguns dos quais foram emancipados a cidades depois.

Os relatórios citam ainda uma escola no Bosque da Saúde, sobre a qual não se encontraram mais dados e a Escola Teuto-Brasileira Santa Clara, que foi fundada em 1931.

Além das associativas algumas iniciativas privadas marcaram o período, como o caso do bairro de Pinheiros, onde havia uma escola Teuto-Brasileira, que era particular, mista, de propriedade de Otto Frank. Tal qual as escolas primárias rurais, algumas escolas urbanas foram citadas no Relatório das Escolas Alemãs para o Estado de São Paulo sem que se descrevessem mais detalhes sobre, como o caso da Escola Particular da Família Bremer, em Presidente Bernardes, que atendia a dez alunos. Acredita-se que tenha sido propriedade do comerciante Germano Bremer, atuante agente do partido nazista no interior do Estado e que essa escola atendesse a seus filhos e de alguns correligionários mais próximos. Também na cidade de Americana, no interior do Estado, foi construída uma escola em bairro operário – ou industrial - a Vila Carioba, de propriedade da Família Müller, proprietários da fábrica de tecidos Carioba. Essa escola foi criada para atender exclusivamente aos filhos e netos dos proprietários.

O crescimento do número de alunos dessas escolas e a quantidade delas na região da capital mostram o intenso fluxo de imigrantes que optaram pelo tipo de trabalho urbano nas primeiras décadas do século XX e as iniciativas tanto particulares quanto associativas também eram as medidas adotadas para a ausência de escolas para os filhos que pudessem inseri-los na sociedade local e ao mesmo tempo na cultura de origem.

A presença católica na educação urbana e rural

Nem todas as escolas fundadas na capital tinham a mesma característica de serem escolas operárias. Outras escolas de caráter não operário também foram organizadas, como a Santo Adalberto Schule, que era localizada em uma região privilegiada da cidade. Essa escola tem uma outra característica que é marcante: ela registra a entrada da Igreja Católica na organização de escolas em São Paulo. Como se pode perceber, até o final do XIX predominaram as escolas luteranas, principalmente entre as rurais, mas, a partir de 1901, o campo educacional passa a contar com mais um aspecto diferenciador, ou seja, a

Igreja Católica disputando espaço na formulação de propostas educacionais para os imigrantes.

A ordem das Irmãs de Santa Catarina chegou ao Brasil a convite dos padres beneditinos que já estavam no país desde 1894, vindos com a incumbência de fundar conventos e organizar o trabalho pastoral dos imigrantes alemães católicos, garantindo assim os caminhos futuros do catolicismo entre esses alemães, a comunhão com a Igreja e, evidentemente, fundar uma escola.

A vinda dessas religiosas para o Brasil inseriu-se num contexto que envolvia não só atividades da Igreja Católica no território nacional, mas a Igreja Católica Romana em seu sentido universal. E não apenas circunstâncias internas à sociedade brasileira em sua organização, mas à conjuntura internacional, sobretudo européia, da época. Tal questão envolve a trajetória político-econômica do período, as necessidades do avanço do capitalismo mundial, o colonialismo do final do século XIX e o desenvolvimento industrial. Abrange, além disso, a visão da sociedade em seus mecanismos de organização e adaptação, os jogos de poder e distribuição de papéis sociais. Exige, sobretudo, um estudo de cunho religioso, a partir dos problemas internos de cada país e ainda do avanço do ultramontanismo em suas iniciativas, muitas vezes bem-sucedidas, de romanização da Igreja Católica sob a égide papal e das tentativas de instalação de uma nova ordem espiritual (KREUTZ, 1991).

Elas chegaram no ano de 1897 encaminhadas para Petrópolis, no Rio de Janeiro, cidade que abrigava muitos alemães. Até então o atendimento, tanto escolar quanto religioso era dado por protestantes. A trajetória das Irmãs de Santa Catarina no país, iniciada em Petrópolis, segue para várias outras regiões do país, como Juiz de Fora, convidadas para dirigir um asilo para crianças órfãs e a Santa Casa, em 1898; no ano seguinte chegaram a Porto Alegre para o trabalho em um hospital.

Em São Paulo, registra-se 1901 como o ano da sua chegada, vindo diretamente com propósito de fundar o Colégio Santo Adalberto, pois na cidade “há (via) mais de seis escolas protestantes e nenhuma católica. A maioria ou a metade das alunas das escolas protestantes são católicas. Se em algum lugar é necessário salvar as crianças e instruí-las, é aqui” (PETRY, 2003, p. 143).

Essa passagem marca a atuação das congregações religiosas no país que, embora fosse católico, não atendia às necessidades dos diferentes grupos que aqui estavam. Concomitantemente, os luteranos estavam já organizados desde 1861, quando a casa missionária da Basiléia começou enviar missionários para o atendimento espiritual da comunidade germânica, como foi o caso do Pastor Zink, da cidade de Rio Claro. A Igreja Católica alemã perdia espaço desde a Reforma Protestante, situação agravada ainda mais com a expulsão dos jesuítas pelo Chanceler Bismarck, em 1872. Os ideais católicos haviam entrado em choque com os do liberalismo industrial, motivado por opções ideológicas antagônicas: o catolicismo pautava-se nos ideais do romantismo alemão, cuja inspiração estava na espontaneidade, no sentimento e na intuição e o liberalismo encontrava nos ideais iluministas, no poder da razão e na possibilidade de organizar a sociedade racionalmente a sua influência, evidenciando que “no movimento romântico postulou-se uma prioridade dos valores religiosos no sentido da religião tradicional” na qual, “Igreja e Estado deveriam estar unidos, reafirmando-se a origem divina do poder monárquico” (KREUTZ, 1991, p. 23).

A Igreja Católica via-se perdendo forças com o advento da sociedade industrial, principalmente na Itália, na Alemanha e na Polônia e medidas foram tomadas para a reconquista de seu espaço a partir da segunda metade do século XIX, começando uma forte reação contra o movimento liberal: a Restauração Católica. Segundo Kreutz (1991, p. 26), a Restauração condenava o mundo moderno e seus valores, numa tentativa de reafirmação eclesial e católica a partir de um prisma romântico e por um re-ordenamento espiritual, centralista e hierárquico da sociedade.

No movimento de Restauração Católica, iniciou-se uma tentativa de reafirmação da Igreja a partir da renovação e ampliação dos quadros internos, fomentando um novo surto vocacional e missionário. A Igreja Católica multiplicou as obras que visavam a re-cristianização, por meio de duas frentes que atendiam prioritariamente à caridade junto aos doentes e abandonados – hospitais de caridade, asilos e orfanatos - e do ensino, abrindo colégios e se opondo ao movimento de laicização do mesmo. Uma resposta que demonstra uma opção mais assistencialista e particularista.

Surgiram muitos colégios religiosos e organizações assistenciais de inspiração católicas, não só na Europa, como também em outros territórios, como o Brasil. Inspiraram

a organização de associações de diferentes tipos, pois consideravam o associativismo um possível dique para fazer frente ao liberalismo laico e retomar o modelo de organização social medieval, do tipo cristandade, “privilegiando a organização de comunidades rurais, orientando a expressão do sagrado mais em sintonia com o agrário e natural em oposição ao sentido pecaminoso e artificial da crescente sociedade industrial. Postulava uma reconciliação dos indivíduos no plano das relações comunitárias sobre a primazia de valores espirituais” (KREUTZ, 1991, p. 31).

Exemplos desse modelo de associativismo de tradição germânica já foram apresentados, sendo eles tanto de influência católica quanto evangélica, que, em seus métodos, se assemelhavam ao catolicismo, particularmente no Estado de São Paulo. Sob a influência religiosa, o associativismo significava uma tentativa de retorno ao comunitarismo cristão que pregava a soberania da vida religiosa em detrimento da influência estatal, característica do conservadorismo presente na Alemanha do século XIX.

Embora essas irmãs da Ordem de Santa Catarina tenham vindo para organizar o ensino católico em São Paulo e tivessem, inicialmente, construído uma escola para a classe média, para a época, o crescimento de bairros operários na cidade com a presença de alemães começou a preocupar as superiores, que acabaram por fundar a Escola Santa Catarina, no bairro da Moóca, um bairro de concentração de empresas de origem italiana e alemã.

A região era tão promissora que havia duas escolas públicas criadas uma em 1892 e a outra em 1905, porém, não atendiam a toda a demanda. Junta-se a isso a contraposição a essa escola, pois o risco da laicização era eminente, já que chegavam muitos imigrantes e o atendimento escolar era público. Assim, prestar atendimento educacional significava ampliar para além dos espaços da escola os ensinamentos religiosos, já que a família era partícipe no processo de educação dos filhos e a escola se estendia para ela também.

O aspecto religioso era prioritário na escola, criando-se uma atmosfera de religiosidade, a sincronia era tamanha que a primeira comunhão está ligada ao término do período escolar, como afirma Petry (2004, p. 63),

anualmente, no domingo in albis, um grupo de cinquenta a sessenta alunos, após a preparação no colégio, recebiam a primeira

comunhão, na Basílica de São Bento, além da comemoração de datas significativas para a missão educativa do colégio.

Como o trabalho pastoral aliado ao atendimento assistencialista e educacional também era fundamental, as irmãs ampliaram seu campo de atuação no Estado e fundaram a Escola São Nicolau de Flue, na Colônia Suíça Helvética²⁷, na cidade de Indaiatuba, interior de São Paulo.

Os percalços de algumas escolas

Uma das mais antigas escolas urbanas do Estado é a de Santos. Esta escola, por sua trajetória, mostra a criação, ascensão e queda de um sonho de ser diferente, ou seja, ter organização sócio-cultural que não fazia parte do cotidiano nacional – dentre elas a escola – e falar uma língua que também não era a nacional, mas que, para uma região portuária do século passado, não causaria estranhamento devido ao fato de chegarem levas e levas de estrangeiros falando muitas outras línguas, como uma babel nos trópicos.

A Escola de origem germânica de Santos é diferente das demais em alguns aspectos que a tornam particularmente interessante sob os enfoques geográfico, político, social e econômico. Do ponto de vista geográfico e econômico, estava localizada na área portuária, abrigando o maior porto de café do mundo, lugar de onde escoava toda a produção do Estado, ao mesmo tempo bem próximo da capital. Acresce-se a isso a grande quantidade de empresas comerciais, o que tornava a cidade muito atraente aos empreendedores e profissionais liberais alemães que se dirigiram, então, para lá. A cidade contava, no final do século XIX, com uma população em torno de 150 mil habitantes, dentre os quais mais ou menos mil eram alemães, que mantinham quinze grandes empresas comerciais alemãs e três bancos alemães.

Já do ponto de vista político, a proximidade com o porto acabou trazendo alguns transtornos, devido ao fato de este ser o local privilegiado das entradas e saídas do país. Em períodos conflituosos, como nas duas grandes guerras, a área portuária foi sempre

²⁷ Essa escola foi fechada em 1917, sob a influência da Primeira Guerra. Foi reaberta no ano seguinte, só que, desta feita, sendo comandada pelas irmãs beneditinas.

estrategicamente cuidada e as populações estrangeiras desses lugares acabaram por representar ameaça maior que a dos outros lugares, em parte por medo de possibilitarem a comunicação com os países adversários e em parte pelo fato de a Alemanha ter implementado, no Segundo Império Alemão, uma política de preservação da germanidade dos teutos e garantir mercado para a indústria alemã. “Pretendia-se alcançar esta meta através de quatro caminhos: a imprensa alemã, as congregações e igrejas de fala teuta e a marinha alemã” (DREHER, 2003, p, 43). É ainda Dreher que demonstra que as visitas dos marinheiros alemães faziam parte da política alemã de divulgação dos ideais alemães, para despertar o orgulho dos descendentes teutos pela Alemanha. Essas visitas de fato, despertaram “sentimentos patrióticos”, mas chamaram, concomitantemente, a atenção das autoridades brasileiras, dando margem à desconfiança que confluiria no “perigo alemão”, culminando mais tarde com a expulsão dos alemães das cidades litorâneas.

Também como nos outros agrupamentos da mesma etnia, a organização associativa era de tipos diferenciados, contemplando a Associação Escolar, a mantenedora da Escola de origem germânica Santos; as recreativas e culturais, como o Clube Germânia e o Clube de Tiro ao Alvo até as assistencialistas, como o Lar do Marinheiro Alemão.

A Escola de origem germânica de Santos foi fundada em 15 de novembro de 1893. Nasceu, como outras escolas, da iniciativa de uma Sociedade Escolar. Sua história se assemelha à da Escola de origem germânica de São Paulo. Era uma “Mittelschule”, ou seja, escola com curso básico de oito anos de duração e profissionalizante; aspiravam construir ainda a “Realschule”, secundário com nove anos de duração e vocacionada para a formação prática.

Tal qual a congênere paulistana, essa instituição também passou por percalços tanto internos quanto externos e talvez tenha sido, das escolas urbanas das grandes cidades, a que mais sofreu os impactos das guerras e a ofensiva da população local, o que culminou com sua extinção.

A cidade de Santos, na segunda metade do século XIX, como era comum acontecer no país, contou também com outras iniciativas particulares e isoladas numa tentativa de minimizar os problemas educacionais da população. É marcadamente acentuada a presença de estrangeiros atuando nesse campo, independentemente da origem e língua faladas.

Haroldo Leitão Camargo (1996) fala de Mariana Amberger, de origem alemã, que obteve licença para ocupar as “dependências que restaram em anexo à Igreja de Santo Antônio do Valongo, cujo convento fora demolido para a construção da “Inglesa”. Batizada com o nome de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, a escola voltada para o ensino de meninas, subsistiu até 1906, desaparecendo com a morte de sua fundadora.

Havia ainda, segundo ele, uma escola de origem germânica em Santos fundada em 1º de outubro 1871, o “Collegio Alemão”. Esse colégio teria sido fundado em 1871 e um de seus professores foi Guilherme Delius. Não havia, no entanto, de acordo com Camargo (1996, p. 110), um plano de estudos calcado em similares da Alemanha, porém “devia ter notável importância entre as escolas particulares locais, com os seus 103 alunos matriculados em 1872, enquanto o ‘Instituto Santista’, fundado um ano antes, apresentava um número ligeiramente inferior, para depois considerar que “curiosamente, é esta última escola, que apresenta dois professores de origem alemã entre o corpo docente: Carlos Frederico Scheller e Theodor Sulzer”. Em 1885, o “Collegio Alemão” era dirigido por Emílio Oscar Fischer, professor das línguas francesa, inglesa e alemã. A escola era mista, ou seja, destinava-se a ambos os sexos, embora as classes fossem separadas.

Essas iniciativas mostram que, embora o número de alemães fosse pequeno em relação à população residente na cidade²⁸ - esse reduzido número era recompensado pela posição ocupada no comércio atacadista e varejista, e nos serviços de transportes – a educação dos filhos era uma necessidade atestada pela presença desses professores.

Já a “Deutsche Schule Santos”, surgida em 1893, era privada e tinha uma sociedade mantenedora, a Associação Escolar. Funcionou inicialmente em prédios alugados até ter um terreno doado por um dos sócios para a construção do prédio próprio, um sobrado levado a cabo pelo construtor Guilherme Krug²⁹, domiciliado em São Paulo. O

²⁸ Santos tinha uma forte presença estrangeira diversificada. No censo realizado pela Câmara Municipal em 1913 permanecia a mesma tendência dos censos do Império, numa população de 88.967 (71.236 na zona urbana e 17.731 na zona rural), os portugueses eram o maior contingente populacional de imigrantes (23.055 indivíduos), seguidos pelos espanhóis (8.291), italianos (3.164), turcos (911) e japoneses (651). Os alemães, que no censo do Império (1875) vinham logo depois dos portugueses, tinham um número reduzido de 478 pessoas, seguido por ingleses (309), austríacos (226) e franceses (218) (CAMARGO, 1996, p. 236). Os dados coletados pela Associação dos Professores para o ano de 1925 apontam cerca de 1000 alemães na cidade, possivelmente considerando em seus relatórios também os austríacos como alemães; nos anos seguintes aponta um ligeiro crescimento.

²⁹ A família de Guilherme Krug chegou a Campinas em meados de 1816. Segundo Andréa Mara Karastojanov (1999, p. 199), era uma “numerosa e influente família alemã, não só na área econômica mas também na

prédio passou a contar com duas salas de aulas no térreo e um pequeno auditório para palestras e conferências no superior. Este último cômodo, possivelmente serviria para o atendimento das necessidades culturais da “colônia” que não se restringiam às crianças ou adolescentes,

ao térreo, pavimentado e compartimentado, sem discriminação de uso, está agregado um espaço coberto para os dias de chuva. Destaque especial para o ginásio com os seus aparelhos, utilizados pelos alunos, além da oferta de três aulas semanais de ginástica noturna, uma delas exclusivamente destinada aos adultos. Nos fundos do lote, uma casa destinada à zeladoria com a área livre bastante arborizada (CAMARGO, 1996, p. 111).

A escola, como normalmente acontecia nos agrupamentos de alemães, servia como o centro difusor da cultura germânica, como centro de lazer e, às vezes, como templo religioso. As múltiplas funções do prédio escolar faziam dele o elo de ligação da comunidade.

Iniciando oficialmente suas atividades em 1893, a escola de origem germânica seguia o modelo traçado pela Escola de origem germânica de São Paulo e também passou por momentos de tensões e rupturas, com “inúmeras tentativas [de fixação], mudanças de prédios, instabilidade do corpo docente e, sobretudo, dificuldades financeiras, que conspiram para a sedimentação do ou dos, empreendimentos” (CAMARGO, 1996, p. 113).

O autor (p. 113) apresenta as crises da escola apenas do ponto de vista da mudança predial, num período em que esse tipo de instituição estrangeira passava por muitas turbulências políticas. Assim, divide, em quatro períodos distintos a curta história da escola: da fundação até 1902, quando esta não tinha prédio próprio e sobrevivia em salas alugadas. No segundo momento, a escola passou a ocupar um prédio doado por Fritz Christ³⁰; no terceiro momento, de 1906 a 1936, a antiga casa foi condenada e demolida e uma nova construção aproveitou o terreno que ficava localizado em área nobre à época e, na última e malograda etapa, foi deslocada “para a quase praia, em direção da baía, que os

cultural, que residiu em Campinas no século passado” (XIX). Guilherme era o filho mais novo dos homens e se aperfeiçoou na profissão de construtor nos Estados Unidos. Voltou ao Brasil e se estabeleceu como construtor em São Paulo.

³⁰ Fritz Christ trabalhava nas empresas de Theodor "Wille" e no consulado alemão, voltou à Alemanha deixando o prédio onde morava como doação à escola.

antigos chamavam Barra e os contemporâneos Orla, longe do barulho, do calor, junto à viração marinha, àquela nova noção de salubridade, (...). Terá, no entanto, pouco mais de cinco anos aqui, até sua extinção”³¹. Ela foi transferida para o “berço” da burguesia santista.

Convém observar que, nesta história, os dois últimos períodos – localizados entre 1906 e 1942, quando ela foi definitivamente fechada - muitas tentativas de nacionalização ocorreram, como as de 1917, 1919, 1920, 1925 e 1938 que dentre as principais determinações estava a contratação de um professor brasileiro junto com o alemão, a restrição do nome da instituição e da direção da escola, que devia estar a cargo de brasileiros. Em 1919 os confrontos agravaram-se, os alemães foram perseguidos e suas instituições foram depredadas, embora em níveis diferentes, as abordagens agressivas aconteceram.

A situação da zona portuária na Primeira Guerra despertava a atenção das autoridades militares do país. Depois de três anos de neutralidade, o Brasil viu suas embarcações torpedeadas por submarinos alemães e depois do quarto navio afundado, rompeu a imparcialidade, em abril de 1917, declarando guerra no final de outubro do mesmo ano. A partir daí, a vivência dos grupos alemães e brasileiros se reconfigurou: os últimos dias de outubro e os meses subseqüentes assinalaram, não só o conflito, mas o confronto com os alemães de Santos. A sociedade luso-brasileira se exaltou com as notícias do torpedeamento dos navios brasileiros e com a morte de alguns tripulantes, motivos que levaram a manifestações de diferentes tipos: arranca-placas e exigência de fechamento das casas comerciais de origem alemã; incêndio que destruiu totalmente o Clube Germânia; destruição na pensão Suíça; danos nas oficinas da Fotografia Eckmann, na floricultura de João Dierberger. Ainda no mesmo dia tentaram incendiar o jornal A Notícia, de propriedade de um português que se posicionou ao lado dos alemães. A tentativa só não foi bem sucedida devido à intervenção da polícia atirando nos manifestantes e culminando com a morte de uma pessoa (CAMARGO, 1996).

Esse fato deu fim ao tumulto, no entanto, as represálias de todas as partes não cessaram, também institucionalmente, em que medidas extraordinárias foram tomadas pelo

³¹ A extinção da Escola Alemã deu-se em 1942, no auge das políticas de nacionalização, ensejadas também sob a influência da Segunda Guerra.

poder público para controlar a presença dos súditos no país, decretando, inclusive, estado de sítio em partes do território nacional, internação em campos de concentração ou em lugares não destinados à prisão comum e obrigatoriedade de identificação junto à polícia. Diante de tal situação, em que todos os alemães deveriam se apresentar à delegacia de polícia para registrar-se, muitas pessoas comunicaram a decisão de deixar a cidade, partindo para o interior do Estado. Demissões em praticamente todos os setores e atividades seguiram-se a esses fatos, inclusive nos órgãos governamentais tanto federais como estaduais. Foram despedidos os empregados alemães das casas comerciais, os músicos, os trabalhadores na imprensa, os da São Paulo Railway, os da Light e os da Companhia City, empresa responsável pelos transportes urbanos, os da Companhia Construtora de Santos, funcionários-professores da Escola Profissional masculina. Além desses incidentes, a Associação Comercial da cidade decidiu pela expulsão das empresas alemãs do quadro de associados (CAMARGO, 1996)

Somando todos esses fatores de ordem política, pode-se afirmar que os impactos sobre a vida dos alemães na cidade de Santos, no período, foram bastante significativos e seguramente eles repercutiram na instituição educacional, que estava em perfeita sintonia com os acontecimentos mais amplos.

Até a eclosão da guerra, as instituições germânicas gozavam de uma certa liberdade de manifestação e prestígio local, tanto que as atividades festivas da escola eram divulgadas na imprensa. A inauguração do prédio da escola ocorreu no dia 12 de agosto de 1903 e foi amplamente divulgada pela imprensa local. O jornal “Cidade de Santos” comentou o recebimento do convite para a inauguração do prédio da Escola de origem germânica, fato que denota

a aceitação do acontecimento num plano público, o que ultrapassa um simples festejo comunitário ou um acontecimento público restrito, quando veiculado em alemão. Neste caso, a ampla cobertura do jornal faz disto, um evento social que à toda Cidade interessa, um elemento de confraternização (CAMARGO, 1996, p.115).

A presença de outros convidados influentes na cidade, entre os quais autoridades locais, mostra que a Escola ocupava um lugar de destaque na sociedade local e que os dirigentes da mantenedora tinham bons relacionamentos políticos; compareceram

o presidente da Câmara municipal, um vereador, dois juizes da Comarca, o cônsul alemão em Santos, o cônsul em São Paulo, Gustav Knoublauch, presidente da Sociedade Escolar Alemã da Capital e os membros da Sociedade em Santos, presididos por Alberto Kemnitz que discursa em português (CAMARGO, 1996, p.115).

Além de bem situada na cidade, os relacionamentos ultrapassavam o meramente local, haja vista a presença do presidente da Associação Escolar Alemã da capital, que mais tarde dirigiria a Associação dos Professores Teuto-Brasileiros do Estado de São Paulo, entidade política que visava a união das escolas para se defenderem dos “ataques” governamentais brasileiros, bem como para estruturação pedagógica e formação de um “sistema pedagógico comum” para todas as escolas e para garantir minimamente a coesão interna, ao menos nos conteúdos escolares (NOBRE, 2004).

Ao tratar dessa integração da escola na sociedade, o autor evoca a divulgação da germanidade ampliada, após a queda de Bismarck:

Não é possível deixar de evocar, a política após a queda de Bismarck, que mais uma vez, atua aqui de forma a preservar a germanidade, apropriando-se e orientando a formação nas escolas através de professores, material escolar e subvenções financeiras através de diversas entidades particulares, ou diretamente, dispondo o Fundo Escolar do Ministério de Relações Exteriores do Império alemão, de importâncias a serem aplicadas nas escolas teutas no Brasil, além do patrocínio de livros escolares a elas destinadas. Não está longe deste fenômeno a Escola de origem germânica de São Paulo, cujas ligações com a escola santista são visíveis na inauguração do prédio em 1906. Finalmente, o sucesso da edição de um livro de leituras alemão para as escolas brasileiras, atesta a política bem sucedida que deveria impedir a desapareição dos imigrantes na mistura racial brasileira o que, colidia frontalmente com a ideologia do branqueamento das elites nacionais (CAMARGO, 1996, p. 117).

Mas, prossegue o autor, nada nem ninguém cogitaria que “a festa esplêndida e encantadora” da inauguração do edifício como assinalara o jornal que emblematicamente tinha o nome de Cidade de Santos poderia traduzir uma nota em desarmonia com certos anseios nacionais, pois o inspetor literário Sóter Araújo, responsável pela fiscalização municipal do ensino, agradecia, em nome da Câmara, ao discurso de Kemnitz (diretor da Associação Escolar) e simbolicamente acolhia na cidade o prédio e o estabelecimento de

ensino que se abria, declarando ser este não apenas para os alemães e seus descendentes, mas para todos que quisessem usufruir de uma educação pautada pela disciplina e pela metodologia alemãs e, conseqüentemente européia, fonte de modernidade e, por que não, de civilidade. Esta, segundo ele, poderia se abrir também para as famílias estrangeiras de outras origens, como os filhos do corpo consular estabelecido no local.

Os abalos provocados pela população na Primeira Guerra parecem não ter influenciado nos destinos da escola, embora muitos alemães tivessem se retirado da cidade no período e muitos deles ainda tenham sido demitidos de seus empregos por motivos de guerra e no final da década de 1920 e início dos anos 30, com a crise econômica provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova York e também a queda do preço do café, fatos que, conjugados, seriam fatais para a sobrevivência de instituições privadas como esta, entretanto, passada a turbulência desses dias, o retorno de uma liderança forte à cidade contribuiu para o reerguimento tanto da escola quanto das entidades recreativas e culturais. Essa liderança estava a cargo de Otto Uebele³², sócio-gerente da exportadora Theodor Wille, sediada na cidade. Foi a seu comando que houve revitalização das associações em Santos, incluindo a inauguração do novo prédio da escola que mudou em 1936, afastando-se do centro da cidade e indo se alojar em espaço mais amplo e arejado.

Segundo Magalhães (1998, p. 135), com a ascensão do movimento nacional-socialista, as entidades interessadas na preservação da germanidade no exterior foram reanimadas com objetivos tanto pragmáticos (ou seja, visando interesses econômicos no curto e médio prazo) quanto subjetivos, como a capacidade de divulgar a doutrina pelo mero desejo de vê-la reconhecida e admirada, acredita-se que seja a partir desse ideário que as instituições teutas foram reorganizadas a partir do começo da década de 1930.

Marionilde Brepohl de Magalhães (1998, p. 144), em seu texto sobre o pangermanismo e o nazismo, diz que na década de 1930 foi muito profícua para o germanismo no país, pois coincidiu a comemoração de datas importantes para a imigração

³² Em Santos o comando ficou concentrado nas mãos de Otto Uebele, o “personagem emblemático da colônia” santista. Foi convocado e serviu pela Alemanha na Primeira Guerra, chegando ao posto de Major. Ao retornar ao Brasil, torna-se sócio da Theodor Wille. Em 1920 naturalizou-se brasileiro mesmo ano que assumiu o consulado alemão em Santos, ainda durante a República de Weimar e durante um ano após a ascensão de Hitler. A situação econômica favorável contribuiu para que ele assumisse a liderança na colônia local e mais tarde no Partido Nazista, inclusive financiando a atuação de agentes no país (CAMARGO, 1996; HILTON, 1977).

alemã no país, como, por exemplo, a decretação, em 1934, do dia 25 de julho, o dia do colono, como feriado no Rio Grande do Sul, em homenagem à data oficial do início da imigração alemã; a morte do Pastor Wilhelm Rotermond, ocorrida em 1929, um dos símbolos da cultura germânica no Brasil; filiação da igreja Luterana no Brasil à Federação das Igrejas da Alemanha; a chegada de Getúlio Vargas ao poder – pessoa com quem os teuto-gaúchos simpatizavam; a ascensão de Hitler a chanceler com a promessa de reconstruir seu país “graças à operosidade e vontade de seu povo”, fundando posteriormente o III Reich. Esse espírito positivo envolvente é divulgado amplamente pela imprensa na qual muitos jornalistas e escritores começam a atuar como reprocessadores da memória da imigração, ou seja, passaram a criar uma auto-imagem positiva da imigração sem precedentes na história, “a produzirem, com uma intensidade até então desconhecida, uma determinada ‘história oficial’ que estimulasse a coesão interna do grupo e comprovasse o caráter heróico deste segmento no Brasil”, de forma que

fossem histórias particulares (de uma pequena colônia ou de um indivíduo) ou fosse uma história de toda a população germânica neste país, elas não se caracterizariam mais como meras narrativas episódicas fundamentadas no patriotismo local. Delas se exigia que orientassem o presente daquela coletividade e que permitissem que todos se reconhecessem a si mesmos como portadores de um passado comum (MAGALHÃES, 1998, p.145).

Percebe-se em São Paulo e também em Santos essa construção mítica do representante ideal para a comunidade. Na figura de Otto Uebele está o imigrante que deu certo, que voltou ao seu país natal para servir ao seu exército, mas cujo sentimento estava dividido entre as duas nações. Ao retornar ao Brasil, conseguiu se sobressair como empresário no setor de exportações e em retribuição ao país que lhe deu oportunidades para enriquecer, naturalizou-se brasileiro, no entanto, se tornou um grande defensor dos interesses do germanismo e o elo difusor dessas idéias. O interesse em recuperar as instituições promotoras da germanidade foi uma forma encontrada para manter o duplo pertencimento, mas, ao mesmo tempo, uma forma de manter contatos políticos e econômicos importantes, tanto do ponto de vista pessoal quanto do governo alemão. Aqui e acolá surgem personalidades importantes para a colônia alemã local.

As outras instituições que atendiam aos alemães na cidade tinham um público bastante diferenciado, uma congregando os ricos comerciantes e a outra, os trabalhadores operários, comerciários, enfim, elas simbolizavam a separação entre ricos e pobres. A escola até então era a instituição que congregava os alemães, no entanto, almejava-se muito mais para ela, o objetivo era torná-la uma entidade de elite – tal qual ocorreu com o clube Germânia. Nesse período entre-guerras, a Alemanha estava mutilada pela guerra e humilhada pelo Tratado de Versalhes. A crise econômica que abateu o país provocou aumento da inflação, da miséria, manifestações sociais de todas as partes acabavam por incitar o sentimento de vingança, de inconformismo e nostalgia. Diante disso, ainda em 1920,

novas levas de migratórias se deslocam da Alemanha para o Brasil, compostas por grupos egressos de uma Alemanha humilhada politicamente e profundamente afetada em sua política econômica. Muitos deles vieram para trabalhar especificamente como operários [...]. Outros foram expulsos ou decidiram abandonar os territórios amputados de sua nação, fato que provocaria neles um duplo sentimento de perda (MAGALHÃES, 1998, p. 128).

No Brasil as relações comerciais com a Europa e com os Estados Unidos foram retomadas favorecendo os comerciantes e os alemães santistas também. Nessas conjunturas, muitos novos alemães chegaram tanto para postos mais elevados nas empresas como para empregos com menor remuneração e uma escola era importante para a manutenção dos laços culturais com a sociedade de origem.

Na solenidade de inauguração do novo prédio da Escola de origem germânica de Santos, ocorrida no dia 7 de setembro de 1936 – data cívica importante para a cidadania brasileira, pois marca a data da independência do Brasil do jugo português – estiveram reunidos muitos alemães e brasileiros, lideranças políticas dos dois países, inclusive representantes do Partido Nacional Socialista Alemão, reunidos em um salão adornado com as cores do Brasil e da Alemanha. Entre os brasileiros, representantes da Câmara Municipal de Santos, representantes da Câmara Municipal de São Vicente, o diretor da repartição para o ensino público e o diretor da Cia das Docas de Santos.

Isso mostra que o respeito que a escola tinha, trinta anos antes, quando inaugurou o prédio anterior, permanecia intacto, embora acrescido do fato de agora ter

como mentor intelectual um representante nazista. Mas, como afirma Camargo (1996, p. 363), em suas próprias palavras,

mas não há, nem caberiam notas dissonantes. Ao contrário, para o representante do ensino oficial, a escola era o ponto central da difusão da cultura alemã em Santos, atuando na cidade da mesma maneira como o líder exigia atuassem as escolas alemãs... estava aberta para todos que quisessem assimilar a língua e a cultura alemãs.

Essa convivência respeitosa durou bastante tempo, até que houve o estranhamento entre as partes e os interesses se alteraram, entrando em relações conflituosas que ocuparam o lugar das promiscuidades apontadas anteriormente. Denota também que, ao participarem conjuntamente autoridades brasileiras e alemãs nazistas, ocupando o mesmo palanque e afinando o mesmo discurso, havia uma concordância de pensamento quanto à atuação política da instituição escolar e dos seus representantes.

A organização curricular era semelhante à das escolas alemãs, oferecendo o primário de quatro anos e o complementar técnico (Realschule); no ano de 1937 incluiu-se o jardim da infância. Quanto à orientação religiosa, havia acompanhamento de um padre e de um pastor.

Esses anos que se seguiram à ascensão nazista foram impactantes para as escolas, pois a propaganda convidava os alemães do exterior a retornarem a sua pátria, ao mesmo tempo em que se endurecia a campanha de nacionalização. Do lado de lá, a propaganda veiculada mostrava uma Alemanha reconstruída, fortalecida, embebida por um novo espírito e que precisava de mãos diligentes, dedicadas ao trabalho, convite a que muitos cederam. Segundo Camargo (1996, p. 335), essa situação causou diminuição do alunado na escola, em razão do retorno de algumas famílias para a Alemanha, juntando-se a isso ainda, as medidas restritivas da legislação brasileira, cada vez mais exigente, faziam com que a manutenção da escola fosse uma obrigação e uma questão de honra, como evidenciado em uma parte muito significativa do texto de Camargo (1996, p. 354):

Retomando a arqueologia do passado recente, Pachur³³ enumera não mais que 84 alunos à escola santista em 1939, o que para ele,

³³ Stanislaus Pachur, Cônsul alemão em Santos.

de acordo com a decisão interna, valeria o sacrifício de manter a instituição, a despeito da diminuição constante de alunos, “repatriados” e dos sacrifícios da pequena “colônia”.

As lideranças da comunidade germânica santista estavam envolvidas pelas idéias nazistas, entre as quais estavam incluídas a obediência às leis locais e a não interferência na política interna (MAGALHAES, 1998, p. 136), como fica claro em passagem apresentada por Camargo (1996, p. 335),

não resta dúvida que permeiam todos os discursos dos mantenedores a existência de uma dualidade: respeito, obediência e trabalho devido ao "país hóspede" do qual se possuía a cidadania e simultaneamente, fidelidade a pátria da qual se tinha a nacionalidade.

Evidencia-se, assim, que as determinações legais brasileiras seriam cumpridas e não é de causar espanto encontrar na composição do corpo docente da escola professores brasileiros e alemães. A escola, segundo Camargo (1996), desempenhava entre os alemães um papel ajustado às necessidades locais transformando-se às vezes também em uma escola internacional, recebendo os filhos do corpo consular e dos inúmeros funcionários estrangeiros de empresas de serviços e do comércio em Santos.

Em relação ao atendimento escolar das outras etnias que viviam na cidade portuária, o autor (1996, p. 335-6) mostra que ainda no ano de 1939 havia um considerável número de escolas com denominações étnico-culturais estrangeiras: portuguesa, japonesa, anglo-americana, israelita. Outras, de cunho particular, sugerem a possibilidade de uma orientação étnico-cultural ou vinculada às origens dos proprietários e diretores, citando o caso do "Tobias Barreto", de Paul Klemig, que fora diretor da Escola de origem germânica em anos anteriores.

A nacionalização do ensino ia pouco a pouco acontecendo, não com conivência de todos os envolvidos, pois resistência houve por parte dos grupos a serem assimilados. A primeira marca foi o esvaziamento, como mostrado acima; a outra foi a impossibilidade ou, ao menos, a dificuldade em atuar de acordo com os desejos do grupo, ou seja, de acordo com seus pontos de vista e nisto estava embutido o currículo, pois ao ser “abrasileirado”, perdia a similaridade com o alemão e assim, o reconhecimento curricular oficial da Alemanha, até por que dificilmente esse currículo poderia ser ensinado por alguém que não

fosse um teuto ou exímio conhecedor do alemão, em outras palavras, poderia ser um teuto-brasileiro, opção feita pela maior parte das escolas alemãs no país, já que o decreto 3.010 de agosto de 1938, estabelecia em seu artigo 168 que os diretores das escolas e os professores primários deveriam ser brasileiros natos.

As medidas nacionalizadoras impetradas em 1938 não atingiram apenas as instituições educativas. Operaram também no âmbito das empresas estrangeiras no país e principalmente nas regiões portuárias. As firmas estrangeiras – “estabelecimentos comerciais, industriais ou qualquer tipo de associação [que] tivessem denominações em idioma estrangeiro” - deveriam, de acordo com o Decreto 3010 de agosto de 1938, artigo 169 também mudar sua identificação e nome de fachada, passando a administração a um brasileiro (CAMARGO: 1996, p. 354). Em Santos as grandes empresas alemãs viviam da exportação e importação e com o impedimento desta atuação, os prejuízos foram significativos, não só do ponto de vista financeiro, mas também de manutenção dos alemães na cidade, já que boa parte deles vivia dos salários tirados do emprego nessas firmas. Migraram para outras cidades ou voltaram para a pátria mãe, o que acabou, conseqüentemente, causando um esvaziamento da escola de origem germânica.

A escola foi fechada no dia 8 de fevereiro de 1942 e quatro dias depois, no mesmo local, foi fundada a Escola Bernardino de Campos, pelas professoras Maria de Souza Ramos Penteado e Gilda Leite Arruda.

No mês de outubro de 1943 já não havia mais alemão em Santos, já que foram expulsos os súditos do Eixo de todo o litoral.

Percebe-se, pela descrição acima, que quando se fala em escola de origem germânica em São Paulo está-se diante de uma multiplicidade de formas de organização escolar, não podendo, portanto, se generalizar em uma única definição. A escola, como categoria de análise, tal qual entendida aqui, é um espaço do conflito de interesses tanto econômicos quanto sociais, culturais e políticos carregados de divergências que vão desde a opção pela localização destas, como ligados aos seus objetivos, formalizados ou não. Fica sendo também o espaço da desigualdade, pois foi organizada uma escola para cada tipo de grupo social a que se destinava, sendo estas de menor ou maior duração da trajetória escolar – podiam ser primárias, secundárias, profissionalizantes, ginásio – ainda de acordo com a localização espacial – rural ou urbana, o que alterava significativamente os objetivos desta.

Para as comunidades rurais a escola era um instrumento do qual se utilizavam para inserção na sociedade, principalmente em virtude da necessidade de integração às instituições urbanas da qual necessitavam para a sobrevivência, tanto no que tange ao escoamento de sua produção, quanto aos contatos com o comércio local, o sistema bancário e a burocracia da administração pública. Era, contraditoriamente, o lugar da preservação do “espírito alemão”, pois se fechavam em torno da cultura, da língua alemã e da religião, na maior parte das vezes luterana. O professor nestas instâncias era paroquial e assumia funções eclesiásticas na ausência do pastor e tinha ainda que ser o baluarte da ética e da moralidade.

Nos centros urbanos a questão educacional era mais comercial, não obstante também existisse a preocupação com a tradição cultural alemã, porém, as necessidades de sobrevivência enquanto empresa educativa, abriam prerrogativas, inclusive para o ingresso de alunos não-alemães, muito observado em tempos de crise quando a ‘colônia alemã’ sozinha não conseguia manter a escola. Algumas dessas escolas existem até hoje porque não resistiram, como a maioria das escolas rurais e de pequenas cidades, à nacionalização. Em vários lugares, como mostrado acima, algumas comunidades se recusaram a entregar suas Escolas para o estado e optaram por destruí-la. Junto com elas foram também os vestígios das suas memórias.

CAPÍTULO IV: DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS A ESCOLAS INTERNACIONAIS

De todas as múltiplas iniciativas dos imigrantes alemães no Estado, poucas escolas resistiram à nacionalização do início do século XX. Muitas fecharam suas portas, outras destruíram seus prédios como forma de resistência, outras foram transformadas em escolas públicas e ainda algumas tiveram forças e elaboraram estratégias que permitiram que sobrevivessem. No interior atualmente são duas: uma em Rio Claro e a outra em Campinas; já na capital se concentram as outras: Colégio Porto Seguro, Colégio Imperatriz Leopoldina, Colégio Benjamim Constant, Colégio Humboldt. Há ainda os colégios criados pelos religiosos para os imigrantes: Colégio São Bento e Colégio Santo Adalberto, atual Colégio Santa Catarina.

Muitas similaridades guardam essas escolas, mas, ao mesmo tempo, muitos são os fatores que as diferenciam, tal qual as demais escolas imigrantes mostradas até aqui. Os históricos de formação, por exemplo, são muito parecidos: são escolas criadas pelos próprios imigrantes para seus filhos e na maioria das vezes organizados em associações escolares que são os mantenedores financeiros e pedagógicos. Afora isto, muitas particularidades que as diferem são observáveis no tocante à organização curricular, aos objetivos da instituição, à relação com a Alemanha, com a língua alemã, com a nacionalização e até mesmo na articulação dos processos de resistência e adequação.

Os colégios católicos São Bento e Santo Adalberto, embora façam parte das escolas de origem germânica criadas no início do século XX, são exógenos, ou seja, foram criadas para os imigrantes que já estavam no país e os que chegavam por ocasião dos novos fluxos migratórios. Tem uma outra característica que os diferencia dos demais, qual seja, foram também criados por missionários católicos que foram encaminhados para diferentes países com o intuito de divulgar os princípios religiosos em virtude do projeto de Restauração Católica. O Brasil, como um país que recebia uma quantidade considerável de imigrantes alemães, era um celeiro promissor para esses projetos expansionistas cujo maior campo de atuação foi a criação de entidades assistenciais e escolares.

Um outro aspecto fazia deles intuições diferentes: o Colégio São Bento atendia – e ainda atende – prioritariamente a meninos, enquanto o Santo Adalberto era misto, mantendo o Colégio Santa Catarina a mesma característica.

Ainda do ponto de vista religioso, duas outras escolas concorrem na mesma linha, porém, desta vez, a iniciativa escolar partiu dos próprios imigrantes, concatenados com a Igreja Luterana. É o caso do Colégio Koelle de propriedade da família Koelle e do Colégio Rio Branco³⁴.

As demais embora tivessem atendimento religioso, o vínculo não era tão direto, não havia o proselitismo tão habitual das outras escolas, tão pouco a opção religiosa servia como critério para aceitação ou não de matrículas.

Trajetórias que excederam a um século: Colégios Rio Branco e Koelle

Depois da experiência malograda de construção de uma escola de origem germânica na Fazenda Ibicaba, a primeira escola criada no Estado de São Paulo e que permaneceu em funcionamento por um longo período de tempo foi a Escola de origem germânica, mantida pela Sociedade Alemã de Instrução e Leitura – SAIL. Esta era uma sociedade a-confessional que congregava em seu seio alemães dos mais variados princípios religiosos, mas que defendia também interesses de alemães luteranos. Era uma entidade urbana e surgiu como Sociedade dos Alemães Voluntários de Campinas³⁵.

A região de Campinas foi pioneira na construção de uma escola étnica alemã. Ali se criou a primeira escola do Estado, como também, fora da capital, foi a região que mais teve escolas alemãs no século XIX: foram três³⁶: a Escola de origem germânica do

³⁴ Este, porém, guarda uma particularidade: ele é fruto da união de duas outras escolas, a da Sociedade Alemã de Instrução e Leitura e a particular do Pastor Zink.

³⁵ A Sociedade dos Alemães Voluntários de Campinas tinha objetivo de defesa mútua. Era uma “Corporação Armada, cuja finalidade era cooperar na defesa da cidade e, no caso de agressão exterior ou insurreição interna, atender imediatamente todas as vezes que fosse necessária uma intervenção policial. Ela se subordinava a autoridade policial, mas só eram admitidos oficiais alemães eleitos pela corporação e confirmados pela autoridade local” (KARASTOJANOV, 1999, p. 166).

³⁶ Esses dados são extraídos dos Relatórios da Associação dos Professores Teuto-Brasileiros de São Paulo, portanto, considerados dados oficiais. O Almanaque de Campinas (1871-1873) aponta a existência de uma escola feminina dirigida pela Mme. Huffen Baecher, localizada na rua da Matriz Nova nº 72. No currículo constava que se ensinava ler, escrever, contar, gramática nacional e alemã, geografia, aritmética, moral

Clube de Leitura, de caráter laico, urbana, elitista e mantida por uma sociedade por participação; a de Friburgo, em zona rural, comunitária, e a particular do Pastor Zink, também urbana, mas de cunho religioso luterano.

Nas primeiras décadas da segunda metade do século XIX, a cidade de Campinas apresentava um crescimento econômico significativo, que repercutia também na vida cultural e política da cidade. A economia cafeeira era a principal atividade econômica e em 1870,

a cidade já aparecia como um dos principais centros regionais progressistas da Província de São Paulo e apareciam os sinais de urbanização e industrialização e já contava com muitos serviços urbanos, como ferrovias, correio, telégrafo, teatro, clube, escolas, iluminação a gás e jornais (NASCIMENTO, 1999, p. 30, 31).

Se, em termos econômicos, a cidade se desenvolvia rapidamente, a instrução pública não seguia o mesmo ritmo, conforme dados encontrados no texto de Terezinha Quaiotti Nascimento (1999, p. 31): em 1860, havia duas escolas públicas de primeiras letras, uma secundária e cinco particulares de instrução secundária. Ainda muitos fazendeiros pagavam mestres para educar seus filhos em casa, pois, como afirma Maria Lucia de Arruda Aranha (1989, p. 193), “como não há [via] exigência de conclusão de curso primário para se ter acesso a outros níveis, a elite educa[va] seus filhos com preceptores”.

Percebe-se que, em Campinas, uma cidade que se urbanizava e se industrializava, sendo economicamente a mais importante do interior do Estado à época, o ensino privado superava o público, como ocorria em outras regiões do país. Desde a assinatura de um decreto por D. João VI em 28 de julho de 1821, permitindo a “qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras” (CURY, 2005, p. 03), o ensino primário acabou ficando relegado a segundo plano em termos de prioridade pública. De acordo com o autor, essa abertura ao privado incluía vários outros interesses e instituições, ou seja, a família, a igreja, o Estado e a iniciativa privada, segundo ele,

evangélica e prendas domésticas. Contava com 36 alunas. Aponta ainda no mesmo endereço a Escola Masculina dirigida por Haffen Baecher, com o mesmo currículo. Nesta escola havia uma biblioteca alemã, comum às escolas de ambos os sexos. Afirma-se no Almanaque que esta escola era “sustentada a custa da sociedade Alemã de Instrução e Leitura”.

A educação escolar é posta em cena tendo que obedecer a quatro senhores: ao Estado, pois ele é o sujeito capaz de garantir o comum para todos; a família, pelo princípio *ex generatione*; a iniciativa privada, que invoca o mercado e cobre a impotência do Estado; e a Igreja, que pede a seu favor a proteção da tradição (CURY, 2005, p. 5).

Assim, não causa espanto o fato de Campinas ter um número elevado de escolas privadas. Era, no interior, um importante centro cultural, além de econômico. Proliferavam as escolas na cidade e em proporção desigual entre as públicas e as privadas:

- 1870: nove instituições privadas, sendo três colégios e seis escolas; destas, seis ensinavam para meninos, duas para meninas e uma – a alemã – era mista.
- 1871: quatorze instituições privadas, o que significa um acréscimo de cinco escolas em um ano enquanto que o número de instituições públicas permanecia o mesmo (NASCIMENTO, 1999, pp. 40-42).

Segundo Terezinha Quaiotti Nascimento (*idem*, p. 42), “já em 1872, com tantas escolas de iniciativa privada, Campinas ganha a imagem de uma cidade voltada para o ensino particular que procurou suprir as falhas da instrução pública, pois esta continuava estagnada com apenas cinco escolas”.

Entre as escolas privadas de Campinas na década de 1870 se encontrava o Colégio Internacional, fundado pelos presbiterianos norte-americanos que tinham como intuito “contribuir na formação intelectual dos filhos ilustres da cidade” e com isso, “formar cidadãos brasileiros marcados por uma moral protestante” (BENCOSTTA, 1999, p. 149).

Foi nesse contexto que surgiu a primeira escola de origem germânica do interior do Estado, no ano de 1863. Se Campinas era um importante centro econômico que contava, inclusive, com a participação do imigrante germânico no seu processo de desenvolvimento, tanto para as atividades rurais quanto para o meio urbano industrial, comercial e para as profissões liberais, não é de se admirar que tenha surgido uma escola para atender a essa população citadina que aspirava por educação.

As três escolas alemãs da cidade foram criadas em períodos diferentes, cada uma mantinha as suas especificidades, mas faziam parte de um processo muito semelhante:

elas se colocavam em um espaço ao qual o poder público ainda não tinha dedicado maior atenção.

A SAIL era uma sociedade mista que “congregava teutos e descendentes, no entanto tinha em seu quadro de sócios judeus – franceses da Alsácia-Lorena, dinamarqueses, suíços e até húngaros, chegando inclusive a admitir alguns brasileiros” (KARASTOJANOV, 1999, p. 52). Diferia um pouco das demais organizações teutas conhecidas, que eram fechadas em torno da etnia, língua e religião. Este último caráter, em casos de agrupamentos de alemães, teve predominância no setor educacional, já que a maior parte das escolas era confessional, fossem elas católicas ou evangélicas. A SAIL, por se originar de uma associação de voluntários, não admitia um credo religioso único, nem protestante nem católico, declarava-se laica, mas aceitava ambos os credos, sempre marcando a sua característica não proselitista. Qualquer manifestação de cunho religioso era combatida por seus dirigentes.

Essa era a mais antiga associação estrangeira de Campinas. Nesse caso específico, a entidade deu origem à escola e depois à Associação de Canto Concórdia e à Sociedade de Ginástica.

Os teutos esboçavam uma tentativa de organização na forma de uma sociedade paramilitar, um claro sinal de que a comunidade alemã citadina já se apresentava ordenada e consciente da existência de certas demandas próprias que levaram ao processo de união desses indivíduos numa associação que pudesse servir de contato com o poder estabelecido, para procurar solucionar as suas necessidades, fossem elas religiosas, educacionais ou mesmo de segurança, da melhor maneira possível (KARASTOJANOV, 1999, pp. 33, 34).

É ainda a mesma autora (p. 35 e 52) que destaca o caráter político da sociedade, servindo como espaço para a organização da comunidade germânica que se reunia para tratar de diversos assuntos de seu interesse - tanto os locais, nacionais quanto os internacionais, da terra de origem: referentes à sua vida dentro da cidade, às questões sobre a imigração, às condições de vida de outras colônias alemãs, à Guerra Franco-Prussiana, ao cemitério a-católico, à educação dos jovens alemães nascidos no Brasil, à manutenção do *ethos* cultural de seu povo etc. Era um espaço que permitia preservar a identidade cultural e o exercício da cidadania, tanto alemã quanto brasileira, conservando as tradições, os

valores, símbolos e comportamentos, que iam muito além da alfabetização e do ensino ministrados durante longo tempo em alemão, de seus métodos e regras.

A preservação da religião e da língua não parecem ter sido as prioridades dos alemães da Sociedade, pois, segundo a autora (p. 87), desde o início das suas atividades havia uma preocupação muito grande com o aprendizado do português, ministrado desde o início das atividades escolares. Houve, portanto, um esforço para superar a dificuldade de se aprender a língua nativa, essencial para futuros negociantes, médicos, engenheiros, professores etc.

Assim, ao que parece, a preservação da língua alemã como a usual no interior do grupo e a integração, mais ou menos rápida, à sociedade local estavam subordinadas a interesses maiores que não os meramente culturais. Isso fica claro nas palavras da autora ao dizer que, “mesmo considerando o pequeno número de sócios nesses primeiros tempos, podemos pensar que houve uma preocupação em colocar na diretoria pessoas que, pela profissão ou pela riqueza, poderiam interagir com a sociedade civil” (KARASTOJANOV, 1999, p. 167).

Era, portanto, um canal legal para uma melhor adaptação à cidade – de comunicação e apoio para solucionar os problemas cotidianos, quer fossem relacionados à política, ao lazer, à religião e também à educação dos seus filhos. Assim, a escola era uma das instituições subsidiárias importantes para a manutenção do grupo.

A SAIL era mantenedora da Escola de origem germânica, também chamada por eles de Escola da Sociedade e da Biblioteca da Associação, que contava com acervo entre 600 a 700 livros, já na década de 1870. Durante as três primeiras décadas de existência da Sociedade, a escola não foi a única preocupação, ela só começou a ser prioridade a partir da década de 1870. A atividade educacional não era encarada apenas como uma questão de manutenção da germanidade, mas “como uma maneira de auxiliar os alemães e seus filhos a entrar em contato com a sociedade receptora, através da aprendizagem da língua portuguesa, inserindo-os, portanto, nessa mesma sociedade” (p. 131).



Foto 4 - Escola de origem germânica. Campinas, SP, entre 1912 e 1920. Coleção Particular de José Alexander Denarello.

A maior parte das famílias usuárias dessa escola era profissional liberal, eram membros da urbe campineira, aqueles que, provenientes ou não da zona rural, tinham se estabelecido na cidade como artesãos, advogados, comerciantes, médicos, engenheiros, construtores, professores, enfim, faziam parte de um grupo mais intelectualizado que desejava ascender socialmente e se estabelecer politicamente na sociedade de adoção. Era um tipo diferente de imigrante: estes tinham encontrado nas atividades urbanas a sua forma de “fazer a América”. O desejo de garantir seus direitos econômicos e políticos foi prioridade. A escola seria a instituição capaz de possibilitar a ascensão social e a manutenção dos privilégios adquiridos via escolarização, por isso a necessidade de que ela fosse dada na língua da adoção.

O maior contato com a população nacional, exigido pelas lides diárias nos diferentes campos profissionais, requeria pleno domínio da língua portuguesa e a escola seria a instituição facilitadora para isso.

Embora pareça ser bastante democrática, objetivando “auxiliar os alemães e seus filhos”, o que dá a perceber ser um espaço igualitário, há uma pequena diferença que vem logo a seguir: cada um na sociedade ocupará um espaço diferente, pois, no caso dos

filhos dos teutos não abastados, essa aprendizagem prepará-los-ia para o mercado de trabalho.

A Escola Teuto-Portuguesa, como foi inicialmente chamada, foi instalada em caráter de urgência e seus estatutos datam de maio de 1863. Desde o início, a escola foi particular e paga, mas viúvas, pobres e pais com mais de um filho estudando ao mesmo tempo poderiam requerer redução parcial ou integral da mensalidade. Os filhos dos sócios também tinham desconto e os dos não-sócios eram obrigados a apresentar o recibo de pagamento ao professor, no início do mês para poder freqüentar as aulas.

Os dados acima incitam a dois tipos de reflexão: primeiramente, o estatuto dessa escola era muito semelhante ao das demais escolas criadas no mesmo período e nos posteriores, principalmente no referente aos aspectos de redução da mensalidade e participação das mulheres viúvas e sócios são similares, no entanto, não é possível afirmar qual a origem dessas cláusulas, se são cópias de algum tipo de documento de origem alemã ou formado a partir da realidade nacional e, em segundo lugar, fica evidente, logo no nome atribuído a escola o seu atributo mais curioso para uma escola imigrante no século XIX: ele marca o duplo pertencimento, uma auto-afirmação como possuidor de duas nacionalidades, mesmo que esta não fosse a brasileira, o que mostra que o grupo de alemães campineiro concebia esse fenômeno como estritamente ligado à língua falada e de ensino: o português.

Segundo Andréa Mara Karastojanov (1999, p. 144),

O objetivo principal da Associação [...] era o de possibilitar a todos os alemães e descendentes nascidos no Brasil acesso à educação, para que melhor se adaptassem a sociedade receptora e tivessem oportunidade de ascensão na escala social do país hospedeiro.

A escola, mais que uma instituição que iria preservar a germanidade, era aquela responsável pela integração dos alemães e seus descendentes à sociedade brasileira. A preocupação presente era que os alemães pudessem se adequar às necessidades do país de adoção, pois assim teriam condições de sobrevivência social e financeira.

Do ponto de vista da cultura escolar e do papel do professor, havia também uma certa similaridade com as demais escolas alemãs, ou seja, havia muita preocupação com o ensino e, em virtude disso, não se mediam esforços para a aquisição de materiais didáticos

(mapas, cadernos de caligrafia, atlas e globos escolares), bem como as sugestões do professor de livros de leitura que deveriam ser adquiridos, embora a seleção dos livros a serem adotados fosse feita pela Comissão Escolar, pois os professores não tinham autonomia na escolha do material didático. Karastojanov aponta em uma de suas notas que, em 1867, “o professor propôs um novo livro de leitura, e a Comissão Escolar se comprometeu a examinar com ele as propostas e a analisar os custos da produção no Rio de Janeiro”. Ainda segundo essa autora (p. 181), no ano seguinte o professor solicitou a aquisição de seis dúzias de livros de leitura e que também se mandasse imprimir a edição do primeiro livro de leitura por ele projetado, devendo ser verificado primeiro o preço da impressão para depois executá-la.

Uma das dificuldades encontradas por essas primeiras escolas dizia respeito ao material didático disponível para as aulas, o que fazia com que o mesmo fosse adquirido na Alemanha ou então, como nesse caso, produzidos no Brasil a partir das sugestões dos professores. Esse foi um dos aspectos bastante discutidos pela Associação dos Professores no início do século XX, ou seja, a necessidade de padronização do ensino nas escolas teuto-brasileiras com a unificação do material didático, preocupação que também motivou os imigrantes do sul do país a elaborar um material didático específico para as escolas de lá³⁷.

Para que se obtivesse o nível de ensino desejado era necessário garantir algumas condições físicas também ao professor, como um salário condizente com a função, fornecimento de moradia gratuita, incluindo reformas na residência; caso necessário, havia ainda um adicional em seu salário para que não tivesse despesas extras com aluguel.

Igualmente tal qual nas congêneres, a disciplina era uma característica considerada inerente ao “ser alemão”, exigida tanto do aluno quanto do professor. A Associação vigiava de perto o trabalho deste último e exigia dele não só o cumprimento das normas pedagógicas como também das morais. Seu comportamento era acompanhado de perto e o professor deveria ter uma idoneidade moral muito grande e a disposição de trabalhar obedecendo à diretoria da Sociedade. Esses eram pontos que apareciam nos estatutos que regiam as escolas alemãs, tanto as rurais quanto as urbanas, religiosas ou não, denotando que a moral pesava muito como valor a ser ensinado, não só pela preleção religiosa, mas como fundamento da escola de origem germânica também.

³⁷ Conforme Sônia Nobre (2004), Lúcio Kreutz (1991, 1994, 2000), Arthur Rambo (1994, 1996).

No caso da Escola de origem germânica da Sociedade, se o professor não trabalhasse a contento era demitido, obedecendo aos prazos legais enquanto outro era contratado. A decisão de demitir o professor pesava de tal maneira que até um leigo poderia substituí-lo até a chegada do substituto formado. Foi o que ocorreu em 1870, “como exemplo podemos citar Polkan, o mesmo que restaurou os livros da biblioteca. Ele deu aulas na Escola da Sociedade durante dois meses, enquanto a Associação selecionava um novo professor” (KARASTOJANOV, 1999, p. 147).

Arthur Blasio Rambo (1994), ao discorrer sobre o caráter dinamizador da Associação Escolar, deixa claro que seu fundamento é a criação e manutenção de uma escola. A diretoria é escolhida entre os sócios e a essa diretoria cabia a responsabilidade direta de conservação, ampliação ou alienação do patrimônio físico da escola e, ainda,

A tarefa mais importante consistia, entretanto, em contratar o professor, acompanhar seu desempenho, cuidar de garantir-lhe uma remuneração adequada e providenciar pela sua remoção, demissão ou substituição em caso de ineficiência ou má conduta (RAMBO, 1994, p. 96).

Segundo Andréa Mara Karastojanov (1999, p. 149, 150) até o ano de 1870 a Sociedade estava em fase de organização, então, as discussões giravam em torno dessas tarefas; a partir de então, começaram a aparecer querelas no grupo, o que acabou por ocasionar a saída de muitos membros da Associação, inclusive alguns que tinham feito parte da sua fundação. Curioso é que essas rusgas surgem após a unificação alemã, seriam motivos internacionais que estariam provocando o fissura na instituição que agregaria os alemães em seu interior?

Outro elemento pesou na saída dessas pessoas da Sociedade. Ela era uma entidade cidadina e elitista, uma vez que seus membros eram selecionados e aceitos por indicação de algum associado influente, sendo também aprovados em assembléia. Era seletiva a ampliação do quadro de sócios. Não bastava apenas ser alemão ou descendente. Em setembro de 1872, foi proposto “que se deve dar aula gratuitamente aos não abastados”, proposta aceita pela Sociedade (p. 184). Ela deixou de atender aos interesses mais seletivos desses membros que então se retiraram. A “democratização do acesso” pode ter sido a causa desse abandono, pois, enquanto preparavam a saída da Sociedade, já estavam

organizando uma outra escola que foi aberta no ano de 1873. O grupo dissidente contava com muitos recursos, pois mandou “vir da Europa um professor de habilitações provadas e de toda capacidade” que iria lecionar na escola. Demonstrava ser também influente politicamente, pois demonstrou ter um bom relacionamento com as autoridades municipais, ao solicitar um terreno público para elevar o prédio da escola.

A perspectiva de ser uma escola de elite – não só alemã, mas também nacional – foi abalada com a fundação da escola presbiteriana na cidade. Essa escola, como já dito anteriormente, acabou sendo o celeiro da elite campineira, possivelmente contribuindo para que a escola de origem germânica entrasse em crise financeira por perder alunos para a escola americana e o fato de abrir suas portas para classes populares acabaria por diminuir ainda mais o prestígio já abalado.

Isso mostra que as agremiações étnicas, ao contrário do que se proclama, não eram espaços democráticos que congregavam todos os alemães, contava muito a classe social à que pertenciam. Fica claro nas palavras de Andréa Mara Karastojanov (1999, p. 150) que “não podemos nos esquecer de que vários alemães aqui residentes não fizeram parte da SAIL, o que pode denotar, de certa forma, uma escolha, uma discriminação dentro da própria comunidade”. Essa escolha certamente estava relacionada com a manutenção de privilégios que seriam possibilitados com a formação escolar.

As três epidemias de febre amarela dizimaram muitos sócios e inclusive o professor Pedro Jacob. A Escola da Sociedade já contava com três classes e foi necessária a contratação de um outro professor, cargo pleiteado pelo Pastor Johann Jacob Zink, até então atuante em Rio Claro. O pastor era um missionário luterano, de Unterensingen, Alemanha. Era formado por uma casa missionária na Basiléia e sua missão era atender às colônias luteranas no Novo Mundo. Chegou ao Brasil em 1869, morou em Campinas e em São Paulo, sendo encaminhado a Rio Claro em 1877, sete anos após sua chegada ao Brasil. Até sua chegada os alemães da cidade eram atendidos esporadicamente por pastores de Campinas e de Limeira, não havia ainda nenhum pastor luterano destinado a essa cidade.

O que motivou essa indicação foi a fundação da Terceira Igreja Presbiteriana em Brotas, cidade vizinha a Rio Claro³⁸, região que concentrava uma quantidade

³⁸ Nas proximidades da cidade de Rio Claro havia muitas fazendas de café, incluindo as de Limeira e Cordeirópolis, que receberam muitos imigrantes alemães a partir de 1848.

considerável de imigrantes falantes do alemão, era uma região atrativa para missionários das diversas denominações evangélicas. O pastor presbiteriano Reverendo James Cooley Fletcher, em viagem pelo Brasil, ao passar pela Província de São Paulo, visitou a colônia da Fazenda Ibicaba de onde partiu para as colônias alemãs do sul do país (RIBEIRO; FIGUEIREDO, 1974, pp. 457-461). Essa igreja foi fundada em 1865 e o trabalho religioso estava convertendo muitas pessoas ao presbiterianismo, inclusive muitos alemães, originalmente luteranos.

Foi, pois, em meio ao processo de instalação da Igreja Presbiteriana na região que o Pastor Zink chegou a Rio Claro. A cidade tinha, em 1856, “onze famílias alemãs num total de sessenta e uma pessoas e cinquenta e sete famílias suíças, de língua alemã, num total de 272 pessoas” (RIBEIRO; GIOVANNI, 1974. p. 482). No entanto, segundo as autoras, esses protestantes não tinham atendimento espiritual em um país de tradição católica havendo um risco muito grande de conversão ao catolicismo, como afirmava Thomas Davatz (1980, 137): “até bem pouco tempo não havia na Província de São Paulo pastores protestantes”, portanto, não se poderia esperar que houvesse instrução religiosa e administração dos sacramentos segundo o rito protestante e ainda que “os filhos de protestantes só podem ser batizados nas igrejas católicas das cidades”. Em alguns lugares os padres não aceitavam os padrinhos protestantes, gerando um conflito muito grande.

As referidas autoras afirmam ainda que esse era então o campo disputado por diferentes congregações religiosas e quem primeiro se interessou por esses imigrantes foram os missionários evangélicos norte-americanos, tanto presbiterianos como metodistas. A igreja da Alemanha ainda não tinha nenhuma organização evangélica que pudesse centralizar serviços missionários destinados a prestar auxílio aos seus emigrados, principalmente para São Paulo. De acordo com Martin Norberto Dreher (2003, p. 52), a Casa Missionária da Basiléia, de onde veio o pastor Zink, só começou a enviar pastores missionários ao Brasil em 1861. Não ter pastores designados por congregação religiosa fez com que as comunidades fossem atendidas por “pseudo-pastores”³⁹, como ocorreu nas colônias de parceria e também em Rio Claro, em que de 1866 a 1875, um comerciante, Eduard Bohn, exerceu as funções de ministro evangélico, até que

³⁹ Termos usados para designar leigos que emergiam de dentro do próprio grupo e exerciam as atividades pastorais. Estes não tinham formação teológica nem eram ordenados (DREHER, 2003, p. 52).

No último ano, foi substituído pelo primeiro pastor enviado pela Casa Missionária da Basiléia, de confissão luterana, para servir a comunidade evangélica da região. O pastor Müller, entretanto fixou residência em Pires, perto de Limeira de onde, por 44 anos, prestou auxílio espiritual aos evangélicos das regiões mais próximas (RIBEIRO; GIOVANNI, 1974, p.483).

A comunidade luterana de Rio Claro era atendida, a partir de então, por um pastor formado; no entanto, o crescimento da igreja presbiteriana constituía uma ameaça. O pastor Zink, que estava prestes a voltar para a Alemanha, curiosamente, voltou a Rio Claro respondendo a uma proposta dos presbiterianos para trabalhar na cidade com o compromisso de pregar em português. Fixou residência na cidade e durante cinco anos colaborou com os presbiterianos. Terminado o prazo rompeu o compromisso, passou a pregar em alemão e a realizar o culto em sua própria residência.

Com seu trabalho conseguiu fortalecer a comunidade e fazer germinar a idéia da construção da primeira igreja luterana de Rio Claro, que só foi construída em 1884.

Nesse período também a Alemanha estava unificada e o Reich iniciou um trabalho de reconhecimento dos alemães emigrados anteriormente e que até então eram considerados traidores da pátria. Perdoados, foram conclamados a fazer parte do Império Alemão e para isso sentimentos de pertença começaram a ser difundidos, tendo sido usada como principal instrumento a religião luterana, considerada a melhor maneira de agregar os alemães do mundo inteiro em torno de um traço comum. Era necessário que a notícia fosse espalhada pelos países receptores e para isso foram recrutados pastores da Igreja Luterana, já que a fé do país de origem poderia ser um fator de agrupamento dos alemães em torno das idéias do império alemão. O professor Pastor Zink, missionário luterano, tentou incluir na escola laica da Sociedade de Instrução e Leitura de Campinas aulas de evangelização, o que foi logo barrado pela diretoria, que reafirmou seu caráter não-confessional. O pastor foi demitido em decorrência desse desencontro de idéias.

Tanto a escola quanto a igreja eram campos de conflito entre os alemães no Brasil, como fica claro na exposição acima, no entanto essa situação não era exclusividade da cidade de Campinas. O fator classe social, vinculado à opção religiosa, provocou muitas disputas no interior dos grupos, nas cidades onde se organizaram. Escolas foram abertas e fechadas em virtude disso. Associações culturais com os mais diferentes fins também passaram pelo mesmo processo, era de classe e religiosa a inspiração demarcadora da ação

social de cada uma, de acordo com a origem de seus membros. Parece ter sido muito mais forte a presença desses dois fatores do que a barreira da língua, como muito mencionado pela literatura sobre a imigração alemã.

O Pastor Johann Jacob Zink - aproveitando dos conhecimentos adquiridos com a escola de origem germânica privada que fundou em Rio Claro - abriu uma escola de origem germânica, também particular em Campinas, a “Nova Escola de origem germânica” no ano de 1892. Esta teve existência autônoma até o ano de 1931. Na passagem do século, o pastor se deslocou, desta vez para Juiz de Fora, Minas Gerais, e deixou a escola a cargo de seu filho Carlos Zink, que aos dezessete anos retornou da Alemanha formado professor.



Foto 5- Nova Escola de origem germânica. Campinas, SP, 1917. Coleção Geraldo Sesso Júnior/Centro de Memória – UNICAMP. A esquerda, na janela, vê-se o professor Carlos Zink, o filho do Pastor Zink.

Quando o pastor mudou-se para Minas Gerais⁴⁰, estava seguindo a sua missão de disseminar a religião e a proposta educacional luteranas pelo país, motivado mais uma vez pelo avanço do presbiterianismo em áreas de colonização alemã.

Em 1931 a Escola da Sociedade estava passando por dificuldades financeiras e havia perdido espaço e alunos para a Nova Escola de origem germânica. Dados de 1924/26 mostram que a Escola da Sociedade tinha um número bem menor de alunos que a escola do Pastor Zink, contando com vinte e oito alunos para 200 daquela. Já em 1930 os dados mostram uma oscilação entre o número de alunos das duas escolas: a Escola do Clube de Leitura tinha quarenta e dois alunos, enquanto que a escola do Pastor Zink tinha 167 alunos e quatro professores. Os números são esclarecedores da preferência pela escola luterana, o que demonstra que a comunidade urbana se identificava com os princípios religiosos pregados ali e com a qualidade da educação ali ministrada.

Ainda nesse relatório pode-se encontrar a informação de que essa era a única escola de origem germânica do Estado que não tinha comunicação com a Associação de Professores Alemães de São Paulo, mas, segundo Johannes Keller, no relatório de 1919, o Pastor Zink tinha um bom relacionamento com a comunidade local e boa influência política, o que salvou o seu prédio da depredação a que foram expostas as escolas alemãs naquele ano. Sua escola era também elitista, mas o caráter missionário favorecia maior abertura para a entrada de novos alunos, inclusive para os não-alemães, filhos das camadas ascendentes urbanas que se estabeleciam economicamente e pleiteavam por uma escola que ajudasse seus filhos a galgarem alguns degraus na escala social e também política.

Diante da perda de status e da dificuldade financeira, a diretoria da Associação procurou o diretor da Nova Escola, Carlos Zink, para lhe propor um acordo, o que acabou ocasionando a fusão da escola evangélica e da escola não-confessional em uma só: a Escola de origem germânica, que mais tarde se transformaria no Colégio Rio Branco.

A Sociedade Alemã de Instrução e Leitura foi nacionalizada em 1938, passando a se chamar Sociedade de Instrução e Leitura de Campinas, sendo até hoje a mantenedora do Colégio Rio Branco. Este, por sua vez, continua sendo um colégio que serve aos

⁴⁰ A cidade de Juiz de Fora já tinha recebido a presença de missionário norte-americano desde 1861, para pregar em alemão para os colonos mantidos pela Companhia União e Indústria (RIBEIRO; FIGUEIREDO, 1974, p. 461). O campo religioso da cidade parecia fértil, pois as irmãs de Santa Catarina para lá se dirigiram também em 1908 para fundar escola católica feminina para os alemães.

interesses educacionais de uma parcela economicamente diferenciada da cidade, atualmente localizado no Distrito de Barão Geraldo rodeado de universidades importantes da região.

Colégio Koelle em Rio Claro

O interior de São Paulo contou e conta ainda com mais uma escola formada por imigrantes alemães, trata-se do Colégio Koelle. Essa escola guarda algumas similaridades com a de Campinas, inclusive suas histórias se encontram na biografia do pastor Zink, líder importante em defesa da escola nas duas cidades, no entanto, o grande diferenciador a favor do Koelle é que foi a única instituição que manteve um internato-escola por mais de oitenta anos, superando, em termos de tempo de existência e tipo de atendimento, aquele que havia sido organizado na capital anexo ao Colégio Porto Seguro.

A história do Colégio Koelle iniciou-se com a chegada do Pastor Karl Zink em Rio Claro em 1869, como já dito anteriormente, para atender à comunidade luterana desta e de outras cidades da região. Quando chegou, a cidade não tinha um pastor permanente e contava com visitas esporádicas de pastores evangélicos, como o Pastor Müller, que trabalhava na Comunidade de Pires, em Limeira, e com Eduardo Bohn, um leigo que, além de ensinar música e as primeiras letras em sua casa, tinha autorização para realizar casamentos.

O problema de carência de serviço religioso estava resolvido, a comunidade luterana já tinha seu pastor, mas no âmbito escolar faltava ainda quem atendesse às suas crianças. De acordo com Roger Trimer (1994, p.13), o pastor tinha uma escola de origem germânica funcionando em sua casa comandada por um leigo, o irmão do pastor, de nome Adam. “Que não era propriamente um professor. Era, na verdade, tecelão e, embora fosse instruído, não tinha a formação e a metodologia de um profissional”. O pastor providenciou, então, um professor vindo da Alemanha, divulgando anúncios em jornais de lá, como descreve Theodoro Koelle (07/08/2006);⁴¹

⁴¹ Theodoro Paulo Koelle é professor, casado e nasceu em 1930, tem nesta data 76 anos de idade. É da terceira geração de alemães no Brasil, filho de Paulo Koelle e Maria Luise Hohl Koelle. Seu pai tinha escolaridade de nível superior e a mãe o correspondente ao fundamental. São avós paternos Theodor Koelle e

O meu avô veio com dezenove anos, casou com vinte e um, com uma moça de dezesseis anos, por que ele veio através de um anúncio... é na Alemanha, um anúncio no jornal, um anúncio pequeno e que se pedia a candidatura de um professor jovem idealista que quisesse trabalhar durante cinco anos no Brasil, numa cidadezinha chamada Rio Claro. E naquela época, final do século a situação na Alemanha (es)tava muito ruim como na Europa toda: fome, perseguições religiosas, guerrinhas, falta de trabalho, colheitas ruins, então a pessoa saía de lá, queria sair da Europa, queria sair da Alemanha. E o meu avô era o mais novo de seis irmãos [...] e o meu avô então veio para cá e foi morar na casa desse missionário que convocou.

A escola doméstica tinha, até então, quinze alunos, entre os quais os filhos do pastor. O professor indicado para o cargo foi Theodor Albert Koelle, jovem professor de dezenove anos incompletos, que chegou em 1883. Essa data marca oficialmente o início da Escola de origem germânica em Rio Claro, no entanto, como já mostrado anteriormente, outros professores alemães já haviam passado por lá.

Como relata o professor Theodoro Koelle, o professor casou-se com a filha do pastor em 1889 e a escola acabou se transformando em uma empresa de família.

Só que esse missionário [Zink] tinha seis filhas. E foi morar na casa do missionário, o que que aconteceu? Uma das filhas quis casar com ele, mas ela falou, sei que é um tédio para você, mas, tem uma condição: eu não vou para a Alemanha. Eu não vou para a Alemanha. Se você quiser voltar para a Alemanha depois de cinco anos você pode ir, mas eu não vou. Aí ele resolveu ficar. O amor foi mais forte do que a vontade de voltar. Ficou aqui a vida toda. Tiveram doze filhos, nove mulheres e três homens. Um dos homens o meu pai. E dessas irmãs cinco trabalharam com o meu pai e minha mãe. Meu pai trabalhou com sua mulher, sua esposa e cinco irmãs, o maior diplomata do mundo (KOELLE, 07/08/2006).

As características confessionais da escola são, contudo, posteriores à fundação. Apenas em 1897, atendendo à solicitação das famílias alemãs evangélicas, Koelle retornou à Alemanha e foi ordenado pastor em Stuttgart, aos trinta e três anos.

Julia Zink Koelle e maternos Joseph Hohl e Maria Weissinger Hohl. É de religião luterana e fala alemão desde a infância, tendo aprendido-o em casa, com a família. Entrevista realizada no Colégio Koelle no dia 07/08/2006.

A escola tinha oito séries no curso regular, os alunos estudavam juntos em uma única sala, agrupados de acordo com sua série, num ensino individualizado. Os professores compartilhavam a mesma sala, num ensino misto: todos os alunos em diferentes níveis de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço.



Foto 6- Escola de origem germânica de Rio Claro. Rio Claro, SP, 06 de fevereiro de 1919. Coleção Museu Theodor Koelle. Inauguração das três salas de aula, que eram separadas por divisórias removíveis para se tornar um salão.

O pastor professor lecionava nas classes mais adiantadas, além das aulas de religião. A escola já contava com algo semelhante a uma progressão continuada, os alunos eram aprovados de acordo com o rendimento, podendo passar da segunda para a quarta série, após avaliação da aprendizagem (TRIMER, 1994, p. 27). Em 1919 foram inauguradas mais três salas de aulas; no ano seguinte, inaugurou-se o internato. A partir de então, a história do colégio passou a ser a do internato. Não se dissociaram mais os dois. Segundo o professor Theodoro Koelle, não havia intenção de se formar um internato, ele aconteceu casualmente,

e como o avô então em 1910 ele já tinha lá uns quatro, cinco filhos, o pessoal vinha aí e falava: “professor Koelle, o senhor já tem cinco filhos aqui na sua casa, pega mais o meu. Quem tem cinco tem seis, por favor, pega o meu também”. Então ele pegou

mais um, pegou mais dois, pegou mais três e foi indo, foi indo, foi indo até chegar nos trezentos. Assim que começou o internato. Não foi planejado. Foi necessidade para atender essas famílias (KOELLE, 07/08/2006).

O internato fez parte de toda a vida do professor Theodoro Koelle e ele se lembra com muita saudade do tempo em que coordenou o trabalho educativo na instituição. Relata inclusive que, para aperfeiçoar o atendimento, fez estágio na Alemanha, passando dois anos em internatos alemães,

Quando eu fui pra Alemanha, isso em 1957 nós estávamos com o internato aqui grande, quase 300 alunos no internato, meninos e meninas de sete a quinze anos de idade. Naquela época nós só tínhamos o ensino fundamental aqui, o fundamental de hoje e o meu interesse naquela época era conhecer internatos alemães que era o nosso grande trabalho aqui. Então eu mandei cartas a diversas instituições alemãs de nome e renome e tradição em internatos. Estagiei durante 2 anos em cinco internatos alemães e aquilo foi uma experiência muito interessante porque realmente eu pude trazer muitas idéias dos internatos alemães pra cá, apesar da situação, evidentemente escolar e tradições da Alemanha, serem totalmente diferentes da nossa (KOELLE, 07/08/2006).

Suas memórias estão permeadas pelos acontecimentos no internato. Lembra-se que desde a infância convivia com os internos e dividia com eles o mesmo quarto, a mesma mesa de refeições, o pai e a mãe: “eu já era criança também. E eu gostava tanto de viver no meio deles que eu dormia no meio dos alunos do internato. Não queria dormir na minha cama. Aqui que era mais divertido. A folia era maior lá”. Salienta ainda que a vivência no internato era bem familiar e a educação pautada em valores civilizatórios burgueses, onde

Sempre tinha a família junto. O meu pai. A minha mãe não, por que a minha mãe dava aula também. Então ela tinha outras funções. Mas eu, todos os meus irmãos que chegaram mais tarde, as refeições nós tomávamos com eles e lá então a gente zelava pelas boas maneiras, pelo respeito, comer de boca fechada, não limpar a boca na toalha etc. etc. Então tudo isso eles aprendiam, não é? (KOELLE, 07/08/2006).

O internato escola tinha, além da educação exposta acima, o compromisso com o ensino, e o cotidiano dos internos era recheado de atividades de diversos tipos, desde as escolares as de lazer e cultura. Além disso, os cuidados com o corpo e a “casa” eram

atividades constantes e rigidamente controladas, por exemplo, cada um tinha que fazer a sua cama, pois,

se não fizesse bem feito tinha que fazer de novo. Então tinha que sair da cama, tinha que escovar os dentes, tinha que se lavar, tinha que pendurar escova de dentes, tinha que pendurar toalha, tinha que fazer a cama direitinho, tinha que dobrar o pijama etc, etc (KOELLE, 07/08/2006).

Quanto às atividades escolares, o cronograma dos alunos internos e externos era distribuído de forma a serem contemplados o ensino e as demais atividades. As aulas eram de manhã, à tarde havia acompanhamento dos estudos por professoras ou por monitores que acompanhavam e auxiliavam nas tarefas, aulas de Educação Física ou recreação ou de treinamentos, cursos especiais, como piano, acordeão, violão, judô, cursos de alemão, curso de datilografia. “Então a tarde era cheia, era ocupada, está certo? É. E nós tínhamos cursos, chamados cursos livres, desde marcenaria, horticultura, fotografia, enfermagem, práticas comerciais e o aluno podia optar também por aquele que ele queria fazer”. Assim, segundo ele, “se ocupavam de maneira sadia e quando era oito, oito e meia, quem levantou às seis da manhã e o dia todo trabalhou estava meio moído, ia dormir”.

Todas as atividades desenvolvidas pelas crianças eram dirigidas por adultos, os espaços de sociabilidade infantil bastante controlados, até porque a instituição era mista, recebia tanto meninos, quanto meninas, fato incomum para a época em que era proibida a convivência de meninos e meninas no mesmo recinto escolar.

Quanto ao aspecto religioso, a proximidade escola/igreja era perceptível também nessa comunidade, embora ela fosse urbana e a escola, privada; o espaço físico era utilizado como ponto de encontro dos luteranos e as festas natalinas lá aconteciam. Uma peculiaridade presente nessa escola evangélica e que a fazia ser procurada por muitas famílias não-alemãs era a relação que mantinha com a religião. O professor Theodoro Koelle (07/08/2006) enfatizou muito o ecletismo presente na orientação espiritual da escola. Ela continuava uma instituição luterana, pois, segundo ele,

nós aqui nunca tivemos também restrições à religião. Nós, de tradição, somos luteranos, mas nós, a maioria de nossos alunos no internato, eram católicos apostólicos romanos e (a) todos os alunos nós dávamos uma formação religiosa também, fazíamos no

internato também que eles fossem os luteranos da igreja luterana, os católicos aqui a missa da Santa Cruz e tínhamos aqui israelitas, judeus também e todos conviviam muito bem, como é comum a crianças que não vêem nem cor, nem riqueza, pobreza, nada disso. Criança é criança. E isso sempre funcionou muito bem aqui.

Já no tocante às questões políticas, os proprietários do colégio eram bem influentes tanto na cidade - na relação com os nacionais - quanto no interior do grupo - no contato com as demais escolas e lideranças germânicas – o que, às vezes, os colocava em situação de destaque dentro da colônia, às vezes, sob a proteção das autoridades nacionais e, às vezes, em condições de resistir e se silenciar, quando o assunto era a opção política alemã.

Como as demais escolas, essa também foi visitada pelo professor Johannes Keller no ano de 1919, quando registrou os impactos sofridos, mostrando que “a escola nos tempos de tempestade nunca foi fechada, mas o ensino alemão às vezes era proibido”.

Em 1917, a escola sofreu um ataque popular, demonstrando a intolerância para com as instituições alemãs. No dia 15 de abril,

aproximou-se à noite uma multidão rude enfrente da instalação, destruiu o cerco do jardim e provocou danos grandes que parcialmente ainda podem ser vistos hoje. Numerosos alemães armados correram para ajudar o pastor e faltou pouco para acontecer um banho de sangue. Pode-se imaginar o susto das crianças acordadas de maneira rude tarde da noite. Uma filha do Pastor Koelle sofreu danos permanentes nesse tempo de terror. No final quando tudo aconteceu também a polícia acordou e a autoridade se desculpou. A equipe policial de proteção prometida aproximou-se, porém, se enganou no número da casa e guardava a igreja presbiteriana, em vez da alemã. O número de alunos em consequência destes acontecimentos abaixou de 120 para 60, e o número dos pensionistas de 40 para 12 (KELLER, 1919)

Não foram só esses os acontecimentos que afetaram a escola. Ela foi fechada pelo delegado da cidade, Dr. Pimenta, no final do ano, seguindo ordem enviada de Campinas, segundo Trimer (1994, p. 38), “o documento demorava-se em introduções e restrições de todo tipo à atuação alemã, mas a missão do Dr. Pimenta ali era clara: se havia uma escola de origem germânica em Rio Claro, ela deveria ser fechada”. Porém, como afirmava o professor Koelle, onde havia um líder ou onde o diretor da escola ou da Associação Escolar tivesse boas influências, os problemas teriam sido menores, assim

ocorreu com a Escola de origem germânica de Rio Claro. O professor Koelle solicitou que fosse retardado por cinco dias, já que, no dia 30 de outubro, haveria uma comemoração religiosa (o dia da Reforma) e não haveria aula, depois viriam os feriados nacionais e depois o final de semana, devendo a escola ser reaberta em novembro, no dia 5. O delegado aceitou a proposta, mas interpelou que a escola não deveria ser aberta como Escola de origem germânica e deveria ter um brasileiro como responsável.

A escola foi reaberta com o nome de Escola Particular de Theodor Koelle, dirigida pela brasileira Augusta Koelle, como afirma o professor Theodoro, “aí o meu avô era alemão e ele não podia ser diretor, então ele passou para o nome da minha tia Augusta Koelle”. Era uma saída encontrada por muitos dirigentes escolares que escolhiam um teuto-brasileiro para assumir a direção das escolas que tinham sido forçadas a se nacionalizarem. A resistência em entregar a escola nas mãos do Estado levava a esse tipo de estratégia.

Recomposta desses percalços provocados pela guerra, no ano de 1924 a escola já estava novamente refeita e começava a assumir um caráter mais mercadológico, diminuindo o apelo germânico e abrindo as portas para a elite cafeeira. Parafraseando Gussi (1997, p. 111), o sucesso da escola deveu-se aos valores que permeavam a proposta educacional, aliado à falta de escolas para onde a elite pudesse encaminhar seus filhos. Ao fazer isso, acabou se associando a essa elite e aos valores que ela defendia. Outro facilitador era o internato, pois os pais podiam se dedicar a seus trabalhos nas fazendas e deixar os filhos aos cuidados da educação burguesa européia que o colégio representava. O mesmo havia acontecido com o internato anexo ao Porto Seguro na capital paulista. Talvez, motivado até mesmo pela busca da elite brasileira por uma nova identidade, a branca e a proximidade com os valores culturais germânicos, pois se podiam comemorar livremente os feriados alemães na escola. Assim ocorria com a data 14 de agosto, considerado o dia do piquenique anual, festa coletiva para comemorar o aniversário do Kaiser alemão (TRIMER, 1994, p. 47), quando “a bandeira alemã desfraldava-se mais uma vez”.

Se, inicialmente os alunos que eram encaminhados para a escola internato eram descendentes de alemães, mais tarde ela foi perdendo o caráter étnico e abriu as portas para outros alunos. Assim, passaram a ocupar as salas não só alemães e descendentes, nem apenas membros da elite rioclarense, muitos provinham de regiões distantes de São Paulo, como Ceará, Bahia, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás e até mesmo de fora do

Brasil, construindo as bases para uma instituição internacional, como mostra o depoente Theodor Koelle. Segundo ele, por vezes os pais vinham para trabalhar com contratos de prazo determinado, como, por exemplo,

para a construção da usina de Angra dos Reis, a usina atômica lá de Angra dos Reis, os estaleiros da Velromi, muitos engenheiros, técnicos, isso lá em Angra dos Reis. Então lá não havia escolas também e eles então deixavam seus filhos aqui e os contratos deles eram de dois, três, cinco anos, no máximo e depois eles voltavam pra Alemanha. E evidentemente eles queriam então que os filhos também tivessem um estudo tal que eles pudessem prosseguir os estudos na Alemanha, que não ficassem com lacunas que dificultasse lá. Isso deu muito certo, mas não eram só alemães não. Nós tínhamos ingleses, tínhamos suecos, então isso aqui era bem internacional, na parte de internato.

Outras vezes o fluxo de alunos era provocado por outros fatores, podendo ser citados dois: o fechamento de escolas de origem alemã em outros estados, como Santa Catarina, e o disciplinamento a que alguns pais submetiam seus filhos, aos quais o colégio era indicado pelas escolas que não conseguiam fazer com que os alunos mais rebeldes cumprissem as suas regras.

No primeiro caso é o próprio depoente que explicita a situação, ao afirmar que, quando as escolas de Santa Catarina foram fechadas por causa da nacionalização, os pais que desejavam ainda manter os filhos por mais algum tempo em contato com a educação germânica, encaminhavam seus filhos para o Koelle. Em suas palavras,

durante a guerra ainda e como as escolas de Santa Catarina foram fechadas, eles não tinham mais opções de uma educação um pouquinho mais germânica como era aqui, então eles mandavam aqui para dar uma continuidade também a educação que eles recebiam lá em Santa Catarina. E não tinha asfalto para vir até aqui não. Os loirinhos de Santa Catarina chegavam aqui todos vermelhinhos. Aí depois de um mês os pais vinham aqui para visitá-los e eles estavam com o cabelo loiro de novo. Aí eles falavam: ué, não sabia que meu filho tinha cabelo loiro, pensei que ele tinha cabelo vermelho.

A segunda questão é referente à disciplina alemã trabalhada na escola que, segundo o depoente, não se tratava apenas de ministrar conteúdos escolares, “mas toda a parte de pontualidade, de responsabilidade, ter que fazer, convivência respeitosa, então isso

era muito cultivado aqui. Palavra empenhada, então, essa questão da disciplina, vamos dizer”. Além deste depoimento, a questão disciplinar apareceu em outras falas, principalmente quando se discutia a questão do diferencial do ensino alemão. Ao indagar sobre o que fazia – e faz – uma família procurar uma escola de origem germânica, a resposta era unânime: a disciplina alemã, como afirma a professora Wilma Rossi⁴², “quando eu entrei no colégio, os alunos que tinham mais problema, aqueles pais que não tinham como cuidar dos filhos por que tinham que trabalhar ou por qualquer outro problema, eles enviam todos lá para o Koelle”.

Ainda outra depoente⁴³ também se referiu à função de “castigo” que significava ir para o Koelle, no entanto, pelo fato de a escola ter inúmeras atividades desportivas, acabava sendo um prêmio, ao invés de castigo. Segundo ela, “o Koelle tinha muita atividade extra, muito esporte. Eles tinham umas instalações muito boas, eu realmente não soube de uma pessoa que tivesse ido pra lá, como castigo, que depois não quisesse continuar lá”. O ritmo intenso de atividades, ao que parece, não dava oportunidade para que os alunos utilizassem as instalações para outra coisa que não fosse o recomendado e tanto o espaço quanto a sociabilidade eram totalmente controlados e disciplinadores.

A queda da bolsa de Nova York, em 1929, provocou nova baixa no número de alunos, inclusive do internato, no qual, segundo Trimer (1994, p.54), “o reflexo da recessão via-se no número de alunos no internato da Escola Evangélica. De oitenta e dois ficaram apenas vinte, e os externos também diminuíram sensivelmente”.

Em 1940, “decidiram mudar mais uma vez o nome da escola: o conjunto de prédios escolares ao redor da igreja luterana de Rio Claro passaria agora a ser conhecido como Instituto Koelle”; evidentemente essa substituição do nome não foi iniciativa particular da escola, mas determinação externa, advinda do acirramento das políticas nacionalizadoras que se tornavam, então, mais contundentes.

Muitas das escolas alemãs que tinham autorização para funcionar eram dirigidas por interventores designados para nacionalizá-las, como foi o caso do Koelle, que

⁴² Senhora Wilma Elvira Rossi, ex-professora da Escola Porto Seguro na década de 1940. É descendente de italianos e foi contratada para trabalhar na escola como alfabetizadora logo após o término da Guerra para ensinar o português para as crianças alemãs. Ela foi, então, a brasileira contratada pelo colégio quando este precisou de um professor brasileiro. Entrevista realizada em 31/08/2006, em sua residência.

⁴³ Senhora Renate Sauter, ex-aluna, professora e diretora da Escola Alemã Benjamim Constant. Entrevista realizada em 09/11/2006, no Sociedade Filarmônica Lyra, onde trabalha.

teve que se adaptar às leis do país, que previam administrador e nome brasileiros, aulas em português e professores nacionais.

As hostilidades populares voltaram a ocorrer com a Segunda Guerra, agravadas ainda mais com a “ameaça nazista”. A motivação havia sido dada pelo uso da bandeira nacional-socialista em desfiles (TRIMER, 1994, p. 66). Houve até a tentativa de criar núcleos do partido nazista em Rio Claro, segundo o autor:

Em cada grande comunidade alemã no Brasil, eles procuravam criar núcleos do partido nazista, e o mais próximo de Rio Claro era o de Campinas. Há meses o Dr Paulo vinha recebendo cartas desse núcleo, requisitando o espaço físico do Instituto Koelle para reuniões na cidade. Sem lhes conceder maiores explicações, respondeu a todas as vezes que aquilo não era possível (TRIMER, 1994, p. 67).

Segundo Theodoro Koelle, não houve uma ligação direta entre a escola de origem germânica da família e o nazismo, no entanto, não se furtaram de apresentar as lâminas de propaganda enaltecedoras da Alemanha que eram enviadas pelo consulado alemão, por intermédio do Instituto Hans Staden, como meio para conquistar o apoio dos alemães no exterior à causa nazista, inclusive incutindo na juventude os valores culturais do regime. Esses filmes, segundo o depoente, “mostravam cenas das cidades alemãs, eram muito bonitos esses filmes, eram muito bonitos. Eles mandavam e a gente ia até pegar aqui na estação da Companhia Paulista e depois embarcava no trem de volta”.

Ainda no aspecto político, a escola se posicionava no entroncamento de dois nacionalismos, o alemão e o brasileiro. Enquanto a Alemanha distribuía filmes culturais, o Brasil agia restringindo as possibilidades de divulgação destes e de outros materiais que pudessem lembrar a persistência da cultura indesejável em seu território. Foi o caso das bibliotecas. Tanto a da escola como a da igreja tiveram que ser atualizadas. Trimer (1994) comenta que havia um grande número de livros alemães no depósito da igreja e que isso causaria interrogatórios, sendo a queima dos livros a solução encontrada para evitar constrangimentos legais. Outras medidas também foram tomadas no sentido de garantir a sobrevivência, como se pode ver na fala do professor Theodoro Koelle,

Nós, aqui, como estamos assim isolados ficamos a salvo no sentido de proibições e intervenções, mas evidentemente tivemos

que nos adaptar também à lei que exigia naquela época que não se ensinasse mais alemão no currículo. Ainda durante algum tempo nós conseguimos dar aulas de alemão fora do currículo porque naquela época nós tínhamos muitos filhos de alemães e crianças alemãs também na escola, então para essas famílias era muito importante que as crianças não desaperdessem os seus conhecimentos de alemão.

Em 1944 as exigências eram para que o curso fosse regulamentado. O curso ginásial foi criado por decreto e o currículo de oito anos do colégio não foi mais aceito, o que tornava uma exigência instituir o ginásio. O currículo dos professores formados na Alemanha só seria aceito se fosse traduzido. A autorização para funcionar como Ginásio Koelle só foi concedida em 1945, quando então pôde começar a primeira turma ginásial com um currículo de quatro anos determinado pelo Ministério da Educação, no qual estavam incluídos o ensino do latim e do francês e aulas de história e geografia brasileiras.

Em 1947 o Ginásio tomou novamente expressão e voltou a ser o refúgio da burguesia que o tinha antes abandonado, vivendo, então, um aumento de prestígio em várias partes do país, de onde recebia alunos. O caráter rígido, disciplinar da escola atraía filhos da elite que desejava tê-los formados de acordo com esses princípios, como já destacado antes e o internato era um bom lugar para isso. Desenvolvendo-se dessa maneira chegou, no início da década de 1950, organizado como uma empresa que ultrapassava o tamanho de uma organização familiar. Assim, deixou seu caráter familiar comum a outras escolas étnicas e passou a ser um empreendimento de grande vulto, que perdura ainda hoje como escola de elite na cidade de Rio Claro.

O internato recebia alunos de pais intelectualizados, como o ator Lima Duarte, que matriculou aí seus filhos e posteriormente seus netos, tendo uma de suas netas sido da última turma de internos do Koelle. O internato foi definitivamente fechado em 1989, depois de oitenta anos de atividade. Seus dormitórios foram transformados em salas de aula, atendendo assim à demanda do externato que crescera de quinhentos para mais de mil alunos.

A Escola de origem germânica, que nasceu evangélica luterana, para atender somente a filhos de alemães e falantes do idioma ou, então, que estivessem dispostos a aprendê-lo, uma vez que era a única língua de comunicação nas aulas, passou por diversos percalços enquanto empresa familiar até se transformar em uma das escolas particulares

mais importantes da região central do Estado. Inicialmente era uma escola para colonos alemães, nasceu em um cômodo da casa do Pastor Zink e paulatinamente foi se transformando no que é hoje, perdendo seu caráter de escola étnica e adquirindo caráter de empresa educacional voltada à classe média alta, que busca um ensino europeizado para seus filhos. Hoje é uma escola de elite, como as demais escolas de origem alemã que sobreviveram às medidas nacionalizadoras.

Duas escolas-ponte entre culturas: Colégio Visconde de Porto Seguro e Humboldt na capital

O Colégio Visconde de Porto Seguro foi a primeira escola de origem germânica construída na capital paulista, é hoje um colégio de elite dos mais importantes do país, tem uma trajetória sólida construída sobre mais de um século de história de conflitos e realizações. Teve seu nome alterado algumas vezes em virtude de determinações políticas brasileiras, mas conseguiu manter o caráter diferenciador do seu ensino que, desde o início, visava ser correlato ao alemão, pleiteando e conseguindo, inclusive, o título de escola de origem germânica no exterior.

Hoje é a maior escola étnica alemã, situada fora do território alemão, e reconhecida como apta a preparar seus alunos para o “Abitur”, via currículo germânico ministrado regularmente desde 1927.

Até o ano de 1878, várias iniciativas particulares no sentido de atendimento educacional aos filhos de alemães tinham sido implementadas, sem, no entanto, conseguirem um grande desenvolvimento e permanência. Essas infrutíferas medidas podem ter sido ocasionadas pela ausência de unidade entre os teutos na cidade, pois se dividiam entre bávaros, prussianos, suíços, cada qual organizando-se de acordo com princípios educativos de cada Estado, não havendo a unidade que os congregasse em torno de ideais comuns. O particularismo poderia ter enfraquecido iniciativas tendentes a fundar e manter escolas e associações. No interior, houve maior aglutinamento em torno da escola, da igreja e do cemitério, mesmo antes da unificação, denotando uma certa solidariedade mecânica presente em sociedades rurais. Após os acontecimentos de 1871, o sentimento de

nacionalidade começou a ser fortalecido e fecundou propostas que seriam desenvolvidas em comum, unificando também os interesses dos teutos em São Paulo, já que constituiriam a partir daí uma só pátria e um só povo.

Segundo Donato (1993, p. 21), nesse mesmo ano, estruturou-se a comunidade evangélica alemã, foram criadas entidades de diversos tipos e os meios de comunicação que dinamizaram ainda mais as relações entre os teutos. A imprensa alemã foi particularmente significativa nesse processo de superação das divergências internas para se unirem em torno de uma identidade comum, que lhes possibilitasse a defesa de interesses coletivos.

De acordo com o autor, o jornal *Germânia* ocuparia essa função e nas suas páginas foi publicado o convite para a fundação de uma escola de origem germânica, que não seria “restrita a alemães e nem a estudantes provenientes de famílias abonadas, protestantes ou católicos”, mas uma escola franqueada a quem desejasse aprender, que se conduzisse com espírito aberto para o tempo e se adequasse às características do lugar. Que sendo alemã, fosse também brasileira.

Marionilde Brepohl Magalhães (1998, p. 88), utilizando-se de um autor alemão, faz uma análise pertinente que talvez ajude a compreender o antagonismo da proposta da escola de origem germânica, que, embora se propusesse a ser uma escola de elite, congregaria em seu interior alunos de classes não abastadas. Segundo ela, os teuto-brasileiros foram influenciados pelo iluminismo alemão. Diferentemente dos franceses, os idealizadores alemães eram oriundos de camadas médias e populares, motivo pelo qual inscreviam as camadas mais simples em sua utopia de emancipação política e cultural. Acreditavam, que, por meio da educação e do esclarecimento, os homens superariam o medo introjetado pela religião, o poder absolutista e a dominação senhorial ou estrangeira, de forma que, libertos de sua própria condição minoritária, se integrariam à sociedade, regidos por uma vontade geral e homogênea, resultante, por sua vez, de uma identidade nacional.

Nem todos os mentores da Escola de origem germânica de São Paulo eram de origem urbana, alguns chegaram no país para as lides do campo e não se adequando ao trabalho, migraram depois para a cidade, como é o caso de Reginald Wehrsig; outros ainda eram artesãos, como Ludwig Bamberg, ou pequenos comerciantes ou jornalistas, enfim,

não necessariamente membros de uma elite econômica tradicional. Talvez essa seja a razão do caráter universalista da escola, ao menos em sua fase inicial.

A Escola de origem germânica foi formada em 1878 e a vontade de oferecer o ensino e a “educação que os pais receberam na velha pátria” deram a tônica para a organização do ensino na capital e ainda para a existência e resistência na preservação desse tipo de escola. A intenção era também manter a língua, a cultura e as tradições da pátria de origem.

As aulas iniciaram-se em janeiro do ano seguinte e a escola fundada e mantida tinha “o desígnio de ser melhor do que quaisquer outras do mesmo grau do país” (ANDRÄ, 1978, p. 13), ou seja, as demais escolas estrangeiras que se propunham a atender à elite. Além das escolas italianas que surgiriam posteriormente, uma concorrente de peso era encontrada na Escola Americana, embrionária do Colégio Mackenzie, criada em 1870 pelos presbiterianos. Era considerada à época uma escola inovadora em seus métodos e organização, tendo ainda o pioneirismo do primeiro curso normal particular e de nível médio. A conjugação desses fatos proporcionava reconhecimento e admiração, como mostra Hilsdorf (1986, p. 178),

As escolas americanas de fé protestante representavam a ponta de lança que abria caminho para a renovação das mentalidades e das práticas pedagógicas, e por extensão da sociedade brasileira, também porque concretizavam aqueles aspectos do sistema educacional norte-americano que mais atraíam as elites da época: iniciativa privada, ensino prático, científico e comum para todos, currículo atualizado, cuidado com os aspectos materiais do ensino, aulas regulares diurnas e conferências públicas noturnas, atividades extra-classe, suporte financeiro do capital associado.

A Escola Americana se estruturava de acordo com os princípios liberais burgueses, erigindo um ensino moderno moldado aos interesses da elite paulistana, a quem desejava servir. Fato semelhante acontecia na cidade de Campinas no mesmo período, como mostrado anteriormente.

Assim, o nascedouro da Escola de origem germânica foi o liberalismo burguês e talvez mesmo em virtude disto ela tenha se reestruturado e alterado seus objetivos no percurso dos anos. Essa já nasceu com anseios e objetivos diferenciados a atingir, o que a caracterizou e a distinguiu das demais escolas alemãs do Estado, tanto das organizadas

antes como também das que seriam organizadas posteriormente. Além disso, os estatutos pregavam ser essa “uma escola sem discriminação de religião”, ou seja, uma escola laica, em acordo com o ideário liberal da educação.

A escola deveria manter no começo três classes primárias e oferecer aos filhos dos habitantes de língua alemã da cidade de São Paulo uma instrução que os habilitasse a se exprimir na língua falada e escrita de seus pais, que lhes ensinasse em linhas gerais a história e a geografia do país de origem, assim como matérias consideradas fundamentais. Mas, ao mesmo tempo, buscava cultivar a língua, a história e a geografia da pátria brasileira. Pregava-se desde o início o caráter duplo: ensino nas duas línguas.

Pretendia-se que os alunos conseguissem se expressar na língua escrita e falada de seus pais, que conhecessem a história e a geografia do país de origem, porém, ao mesmo tempo, adquirissem conhecimentos sobre o idioma e fatos da história nacional, ou seja, “ao mesmo tempo cultivar a língua, a história e a geografia da pátria brasileira” (DONATO, 1993, p. 26). Pronunciamentos de diversos tipos tentavam solidificar essa idéia entre os membros mais resistentes da comunidade alemã, como mostra Donato:

Considerando que a maior parte de nossos alunos nunca mais deixará este país e considerando que a pátria dos nossos filhos é o Brasil, temos a obrigação de torná-los bons e úteis filhos deste belo país. Esta é a mais nobre tarefa das escolas alemãs no exterior: transmitir, como intermediárias, aos nossos filhos o belo patrimônio cultural de nossa nação, para que seja um bem comum de todos e concorra para o desenvolvimento de sua nova pátria. Quem pretende entender um povo deve conhecer sua língua e sua literatura, pois ser cidadão de uma nação sem entender sua língua, é uma desonra (HEINK, 1894 apud DONATO, 1993, p. 26).

Nessa perspectiva, a escola era a responsável pela intermediação cultural entre duas nações, aprendia-se a admirar tanto uma quanto a outra. O princípio adjacente que começava a ser construído era o da dupla cidadania, tão ao gosto do pangermanismo do século XIX, divulgador do caráter nacional alemão em todo o mundo, da conservação da índole e dos costumes alemães e a união total do *Deutschtum* (SEYFERTH, 1976, p. 46).

Do ponto de vista estrutural, inicialmente a escola foi montada num prédio alugado na Rua Florêncio de Abreu. As salas de aula eram no andar de cima e as acomodações para os professores no andar de baixo. Era habitual oferecer moradia aos

professores, pois estes geralmente vinham de outros estados ou diretamente da Alemanha. O desejo era que diretor e professores fossem competentes e com prática para ensinar, coisa que não encontrariam em São Paulo, já que não havia cursos de formação de professores por aqui. Os primeiros professores vieram da Europa: Ernst Buck tinha experiência no ensino em escolas de meninas; Otto Stieher era professor e jornalista, estava há mais de vinte e cinco anos no país, trabalhou em Porto Alegre e Rio de Janeiro. Em São Paulo, além de lecionar, fundou um jornal alemão – o “Germânia”. Segundo Ernani Donato (op. cit., p. 17), “Stieher dedicou-se incansavelmente aos interesses dos alemães e seus descendentes no Brasil”; Bertha Wegner e Agnes Wegner, mãe e filha, dedicaram anos a serviço da escola; Wilhelm Krämer, contratado em 1883, trabalhou por mais de trinta anos na escola; Karl Bolle, que assumiu a direção da escola, era educador, jornalista e dentista. Trabalhou como professor em São Paulo, Rio Claro, Porto Alegre e Santa Catarina.

A escola é um espaço de sujeitos que se constroem ao mesmo tempo em que constroem a instituição num movimento de constantes relações sociais intra e extra-escolares, sujeitos agentes de um processo que envolve, além das dimensões pessoais, a relação com as estruturas sociais. Assim, a escola seria resultado de um confronto de interesses envolvendo de um lado a organização oficial do sistema escolar e de outro os sujeitos que abstraem, de formas diferentes todas essas estruturas e se relacionam com elas também de formas diferentes, pois são seres sociais em inter-relação, atribuindo à escola um lugar de e em constante construção social. Apreendê-la dessa forma implica compreendê-la em seu fazer cotidiano, onde os sujeitos são ativos; é embrenhar nas suas entranhas cotidianas e abstrair delas os processos reais de negociações, de resistência e de construção (DAYREL, 1996, p. 137).

Como toda construção social, a escola teve seus perrengues provocados pela compreensão dicotômica das normas construídas, como ocorrido em 1883, ano que foi marcado por divergências internas entre os diretores escolares e membros da Associação que culminaram com a contratação e substituição de três diretores. Os desentendimentos surgiram em virtude da interferência autoritária da diretoria no trabalho do diretor e dos professores. Além desse aspecto interno, problemas de outra ordem aconteceram no mesmo ano: havia em São Paulo uma escola particular, o Colégio Ipiranga, de propriedade de Ferdinand Böschenstein, e a Diretoria da Associação estava muito interessada na sua

contratação para dirigir a escola. Acrescido a isto, a escola teve um declínio muito grande de discentes, que provavelmente se dirigiam para o Colégio Ipiranga, motivo suficiente para o interesse em contratar Böschenstein e, assim, unir as escolas, pois ao trazer o professor trariam consigo seus alunos.

Diante dessas crises a escola quase fechou e, em 1884 foi fundada a “Verein Deutsche Schule-São Paulo” na tentativa de garantir a sua sobrevivência. Ainda em 1886 as dificuldades permaneciam, o número de alunos continuava decrescendo devido à criação de duas novas escolas particulares alemãs: a Escola Popular Alemã, na Rua 25 de Março, dirigida por Gladosch, e a Escola Teuto-Brasileira de Böschenstein; dois professores que haviam trabalhado na Escola de origem germânica, ao sair, levaram consigo alguns alunos.

Numa demonstração de bom relacionamento com as autoridades imperiais, a Escola de origem germânica recebeu a visita do Imperador D. Pedro II no dia 18 de novembro de 1886, quando a escola contava com setenta e dois alunos. Após essa visita, houve uma recuperação financeira, como descreve Helmut Andrä (op. cit., p. 26), havendo nos anos que se seguiram aumento do número de matrículas. “Também a situação econômica da escola se equilibrou, graças às contribuições espontâneas feitas anualmente pela colônia alemã e algumas firmas brasileiras. Em 1889 o número de matrículas atingia 173 alunos”.

Marionilde Brepohl de Magalhães (1998), ao discutir a participação política dos imigrantes alemães no sul do país, defende que desde a chegada eles estiveram integrados na política, ao contrário do que afirma a bibliografia corrente, destacando que essa participação se dava na esfera local, como era comum na época. Para ela a fundação de associações e sociedades para diversos fins era uma forma de se auto-protegerem e, ao mesmo tempo, de negociarem em grupo com as autoridades políticas em favor das colônias. Quando se tratava de migrantes urbanos, estes

integravam-se às classes sociais que lhes eram correspondentes, enfrentando com maior ou menor dificuldade, as discriminações de origem cultural. Como os imigrantes de outras etnias mantinham um certo vínculo com a pátria de origem, por meio de correspondências com amigos e parentes (...) [mas] deviam se adaptar, e aos seus olhos se adaptaram bem, à América ou a Colônia, ao Imperador ou ao prefeito, ao clima e ao trabalho; enfim à sua nova pátria... (MAGALHÃES: 1998, p. 26)

No caso dos alemães da cidade de São Paulo, ficam claras essa adaptação e a participação política, quando fazem questão de anunciar na imprensa local em língua nacional – e não só em alemão como costumeiramente faziam – a visita do Imperador D. Pedro II ao recinto escolar. No ano de 1886, ele visitou escolas públicas e privadas. A Escola de origem germânica foi escolhida para que ele visse como funcionava uma escola estrangeira. Maria Luiza Marcílio (2005, p. 214) mostra que, no mesmo período, ele visitou a Escola Normal e não gostou do prédio escolar e da situação do ensino lá, o que o levou a classificar o edifício público como pardieiro, tão má impressão lhe causou, ferindo assim o brio dos paulistas. Essa situação conflituosa mostra que, em virtude da legislação imperial que privilegiava o ensino privado para as primeiras letras em detrimento da escola pública, este se desenvolveu livremente superando em muito a instrução pública popular, fato que acabava agravando ainda mais a desigualdade frente à escola.

Essa demonstração de poder certamente rendeu os frutos esperados, com o aumento do número de alunos e a realização do sonho da compra do prédio próprio em 1889, seguido de uma reforma, concluída dois anos depois.



Foto 7- Fachada da Escola de origem germânica da Rua Florêncio de Abreu, 19, onde funcionou de 1878 a 1913. Inicialmente esse prédio era alugado, porém, foi adquirido pela Associação Escolar no ano de 1889.

Acresce-se ao fator político o religioso. Embora a Associação Escolar tenha se declarado laica, desde a sua criação, curiosamente, cedeu o recinto escolar ao pastor Emil Bamberg para a celebração dos ofícios religiosos. Escola e igreja na tradição germânica sempre andaram juntas, principalmente em áreas rurais onde o pastor geralmente era o professor e a escola servia para preparar as crianças para a eucaristia, mas, no caso dessa escola especificamente, de acordo com seus objetivos, não caberia essa vinculação. Entretanto, logo mais o pastor se tornou o diretor da Escola de origem germânica. Na sua gestão tanto a escola quanto a Associação Escolar desenvolveram-se.

Segundo Andrä (1978, p. 26), a preocupação pedagógica também foi maior nesse período e foram feitas algumas alterações, inclusive curriculares. Ao que parece esse diretor tinha maior autonomia para dirigir a escola. Nesse período foi feito um concurso para estimular a elaboração de livros escolares, principalmente de matemática e leitura, adaptados à realidade brasileira.

Ainda segundo o autor, nessa época foram feitas as primeiras tentativas de intercâmbio com as demais escolas alemãs do Estado de São Paulo. No ano de 1896 houve novamente desentendimentos entre os professores e membros da diretoria, o que levou à substituição de todos os professores e do diretor. Os professores novos vieram da Alemanha. Ao sair, o pastor diretor abriu uma escola, a “Bambergische Privatschule” e levou consigo boa parte dos alunos, o que provocou uma nova crise que durou mais de dez anos.

Houve ainda um problema político envolvendo a diretoria da Associação Escolar: a divisão entre prós e contrários a Bismarck,

Por acréscimo a grei germano-paulistana dividira-se entre facções pró e contra o chanceler alemão Bismarck. O jornal *Grãmbia* postara-a entre os contrários. Reagindo, os simpatizantes do ministro produziram novo jornal, o *Deutsche Zeitung*, inspirado e liderado por Johann Paul Lehfeld, dos mais conhecidos e ativos diretores da *Verein Deutsche Schule*. Alguns dos pais, inimizados com a política bismarquiana e agastados com a atitude de Lehfeld, retiraram seus filhos da escola da Rua Florêncio de Abreu (DONATO: 1993, p. 32).

A adesão à política bismarquiana⁴⁴ causou um impacto muito grande na escola e na comunidade alemã paulistana como um todo. A retirada dos alunos acabou por provocar a maior das crises pelas quais a escola passou, chegando mesmo a ser cogitado o fechamento de suas portas. Muitos alemães, seduzidos pelo chamado da terra natal, acabaram regressando à Alemanha e isso contribuiu para o esgotamento financeiro.

Nesse período na tentativa de manter a escola funcionando, medidas paliativas foram tomadas mesmo que isso significasse popularizar a escola burguesa. Assim, foi alterado o currículo e implantado um curso noturno de atualização comercial, ou seja, como medida emergencial, a escola mudou seu público alvo e passou a oferecer cursos profissionalizantes para trabalhadores. O comércio em São Paulo desenvolvia-se rapidamente com a exportação de café e a abertura da casa comercial de Theodor Wille em Santos, que a propósito era um dos doadores da Escola de origem germânica. Sua casa comercial importava produtos e máquinas, além da exportação de café (LEGE, 2001, 58). Havia necessidade de mão-de-obra qualificada e a Escola de origem germânica viu aí uma saída.

Ao iniciar o século XX, a escola estava afundada em crises até que a diretoria assumiu ter chegado a uma situação insustentável e a solução encontrada foi propor a união de duas ou mais escolas, que passavam por problemas semelhantes, sendo nesse momento necessário juntar forças para a permanência da representação e unificação da germanidade. Assim, entraram em entendimento com a Deutsch-Brasilianische Schule, do professor Friedrich Wilhelm Bauer, que assumiu a direção da escola em 1902. Como parte do acordo o professor Bauer dirigiria a nova escola e em contrapartida esta manteria o nome de Escola de origem germânica São Paulo.

No início do século XX, com o pangermanismo, a Alemanha aumentou sua presença tanto na esfera econômica, quanto na política e cultural, alargando assim a influência teuta no país. Nesse período, segundo Donato (1993, p. 33), “tornou-se escola de elite” e “não podendo acolher tantos interessados no endereço original da Florêncio de

⁴⁴ Neste período tem início o expansionismo além-mar bismarquiano e após anos sem se dar atenção aos emigrantes alemães espalhados em diversos países, a Lei Delbruck permitiu aos imigrantes e seus descendentes o direito a conservar a nacionalidade alemã, mesmo se o *jus soli* os tivesse feito, ou viesse a fazer, cidadãos de outro país. Os alemães foram convidados a voltar ao país e, se necessário, que se alistassem para combater na guerra. (MEYER, 2000, p. 73/4; MAGALHÃES, 1998, p. 111; KARASTOJANOV, 1999, p. 154/5).

Abreu, cogitou situá-los em classes subsidiárias: as filiais”, uma localizada no Bairro da Barra Funda, dirigida pela professora Grothes, e a outra na Consolação, dirigida pelo professor Krämer. Percebe-se, assim, que no momento em que a escola reiniciava o processo de ascensão econômica, os pobres dela foram retirados e lançados para as filiais, que não por acaso foram se instalar em bairros mais distantes, numa evidente declaração de distinção social no seio de uma instituição, que visava agregar teutos e falantes da língua.

Disputas internas entre conservadores e progressistas no interior da Associação levaram ao afastamento de pessoas influentes, como o presidente em exercício, Knoblauch, que nos primeiros anos do século XX desejava implantar um currículo duplo, um para alunos alemães e outro para os alunos brasileiros da escola de origem germânica. Um desses currículos evoluiria para uma Oberrealschule. São duas as possibilidades para a rejeição do duplo currículo: uma, possivelmente, estava relacionada à idéia de abrir a escola para brasileiros, pois um dos currículos seria bilíngüe e a segunda, não menos importante, estava relacionada ao fato de a Oberrealschule ser um nível secundário mais moderno, um contraponto ao Gymnasium, em que prevalecia o ensino do latim e grego.

Como afirmado acima, a escola de origem germânica estava chamando a si o status de escola de elite e para manter esse caráter diferenciador não poderia se igualar às demais escolas, nem nacionais, nem estrangeiras. O ginásio era o ensino mais tradicional, conservador de privilégios e de *status quo*, a condição para a entrada na universidade alemã, enquanto as escolas modernas eram representantes de um modelo de sociedade industrial, mais propenso ao ensino das coisas, do ensino prático, das ciências físicas e naturais, o contraponto ao ensino livresco formador das elites.

Segundo Fritz Ringer (2000, p. 45), as diferenças de prestígio que distinguiam o ginásio das outras escolas modernas (Realgymnasium e Oberrealschule) eram parte de um complexo sistema de exames oficiais e privilégios que desempenhavam um papel imensamente importante na organização da sociedade alemã. Se “um privilégio era um direito conquistado pela conclusão de um currículo específico”, e o que atestava a posição que um indivíduo ocuparia na sociedade era a posse de um certificado de qualificação expedido pelo Estado (alemão), concordar com a criação de uma escola não clássica seria abdicar da busca por esse privilégio.

Assim, a idéia desse currículo A e B da professora Helene Stegner-Ahlfeld, recém-chegada da Alemanha, trazia consigo idéias novas e o conservadorismo da Associação acabou por rejeitá-las. A professora, então, abriu sua própria escola, a “Höhere Knaben und Mädchen Schule”⁴⁵.

Todo o debate em torno do currículo moderno e o clássico na Alemanha estava vinculado às alterações da sociedade alemã diante dos novos rumos impostos pela industrialização. Colocava em evidência, como defensora do ginásio, a aristocracia, grupo dominante que historicamente mantinha restrito a si o acesso ao ensino e à universidade, e, conseqüentemente, os privilégios sociais, entre eles, a participação na política e nos serviços públicos, portanto, no controle do Estado – recém criado. Do outro lado da disputa estavam os liberais - representantes dos burgueses, dos pequenos comerciantes, dos lojistas – defensores da modernização industrial, para quem a escola deveria adquirir um novo caráter: formar jovens para cargos técnicos e burocráticos no comércio e na indústria. Segundo Ringer (2000, p. 42), “os ataques ao currículo moderno, que se tornaram cada vez mais freqüentes no final do século, mostram o quanto o ideal clássico se enleara com o conservadorismo político e o esnobismo social”.

Resumindo toda a discussão em poucas palavras, se a cultura do ginásio era uma característica da classe alta, as escolas não-clássicas eram os bastiões da classe média baixa, assim, como afirma o autor, nos últimos anos do século XIX,

A segmentação do sistema educacional tinha provavelmente mais a ver com a estratificação social alemã do que com qualquer outro fator. Mesmo nessa época, a grande maioria das crianças alemãs freqüentava a escola por apenas oito anos e passavam todos esses anos nas escolas primárias, as chamadas Volksschulen. Nela aprendiam a ler e a escrever, aritmética e religião sob um regime da mais absoluta disciplina [...] eram preparadas exclusivamente para as obrigações práticas da vida cotidiana. Não se esperavam que tentassem obter educação superior (RINGER, 2000, p. 43).

A escola de origem germânica de São Paulo assumia uma posição privilegiada nesta polarização e não desejava perder a hegemonia na educação de elite que começava a

⁴⁵ Escola Superior para Meninos e Meninas.

construir, para isso, no seu projeto, estava a cooptação de outras escolas que, de alguma maneira, representassem risco aos seus planos.

A recuperação começou em 1908, quando outras medidas emergenciais foram executadas, como afirma Donato (1993, p. 35): “outras medidas, quase cirúrgicas pela energia e profundidade, também deram resultados: extinguir as filiais, reduzir o mínimo possível as mensalidades alargando a faixa econômica de pais habilitados a enviar seus filhos a escola”. Essa medida visava chamar para a escola aqueles que até então não tinham tido condições de pagar por ela, ou seja, houve um redimensionamento do público alvo necessário para competir com escolas que estavam preparando melhor os filhos da elite para a continuidade de seus estudos na Alemanha, como fazia a escola de Ahlfeld.

Em 1907 a elite sócio-econômica da comunidade germânica havia se mudado para a escola Stegner-Ahlfeld instalada na Rua Marquês de Itu, que foi transferida depois para a Alameda Santos. A professora, quando fazia propaganda, alardeava suas qualidades de pedagoga e a efetividade do plano educacional que fora recusado na Escola de origem germânica. Ela trouxera consigo traços da modernidade, tanto pedagógica quanto administrativa, e sabia exatamente a quem queria atender. Vislumbrando que seus alunos viriam de diferentes regiões paulistas e igualmente de outros estados e que a dificuldade de moradia poderia atrapalhar seus planos, montou junto à escola os pensionatos para meninas – dirigido por ela mesma - e o de meninos – dirigido por seu sócio, o professor Gustav Adolf Hoch.

Para a Escola de origem germânica foi um baque grande e reduzir as filiais significava a redução de custos e a centralização das atividades em um único lugar. Nesse período também outras escolas primárias e de formação profissional já começavam a ser abertas em bairros operários da capital, as quais certamente iriam dividir o alunado com a Escola de origem germânica. Aumentou assim a concorrência entre as próprias escolas alemãs e outras escolas estrangeiras que competiam pelo mesmo espaço, pois “havia no ar paulistano uma certa disputa entre as colônias. Italianos, árabes, franceses, espanhóis solidarizavam-se para dar as escolas de suas comunidades o arrojo atrevido que definia a cidade. Os alemães não se ausentaram da competição” (DONATO, 1993, p. 39). Precisavam se adaptar às novas demandas educativas.

A construção do prédio da Rua Olinda estava permeada de simbolismo e a construção majestosa representava o reerguimento da escola e a grandiosidade da colônia alemã, “ao construir esse prédio, a colônia alemã acabava de erguer em São Paulo o seu mais belo monumento” (ANDRÊ, 1978, p. 29). Os nomes dos doadores foram inscritos no livro de ouro, para que se perpetuassem na memória das novas gerações como os grandes beneméritos da escolarização germânica.



Foto 8- “A imponente construção da escola, na Rua Olinda. Como vizinhos, o bucolicismo do Seminário da Glória e o dinamismo da rua da Consolação” (DONATO, 2003, p. 35).

Segundo o autor, o prédio escolar recém construído dispunha de sala de aula com requisitos modernos exigidos pela junta de higiene, salão nobre, salas de desenho, química e física, salão de ginástica, biblioteca e museu escolar.

Os impactos da Primeira Guerra Mundial foram grandes na Escola de origem germânica,

mesmo a vida social, o diálogo entre colônia e professores, sofreram com os reflexos da conflagração. Até dentro da escola a guerra provocou alterações. Alguns membros da Associação mantenedora e dois dos mestres desligaram-se. Foram lutar pela sua pátria [Alemanha]. Um deles, o professor Julius Beckmann

morreu em batalha, ainda no primeiro ano do conflito (DONATO, 1993, p. 40).

Após 1917, com a adesão do Brasil à guerra, novos abalos sofreu a Escola e, nesse clima de instabilidade política, setenta alunos e alguns membros da mantenedora a abandonaram.

Com a eminência dos possíveis impactos que seriam provocados pelo Tratado de Versalhes - assinado em 28 de junho de 1919 entre os países aliados e a Alemanha, à qual foram impostas pesadas punições -, a diretoria da Associação Escola de origem germânica tratou logo de declarar sua condição de instituição nacional, “insistindo, interna e externamente, que a Associação e a escola eram entidades brasileiras criadas por alemães” (DONATO, 1993, p.41), reafirmando assim o seu duplo pertencimento, ou seja, eram alemães e brasileiros ao mesmo tempo.

Felicitaram-se por não terem tido seus prédios tomados pelo Estado, mas, como afirmava o professor Johannes Keller, em 1919, “lá onde o líder escolar tinha um bom relacionamento, até quase amigável, as inimizades foram até menos fortes”, razão pela qual algumas escolas foram poupadas das represálias. Foi o caso da Escola de origem germânica.

Diante das adversidades políticas a que as escolas estrangeiras foram submetidas a partir de então, cogitou-se a necessidade de se formar uma instituição de proteção que fosse regional e congregasse as associações escolares e escolas particulares alemãs visando sua sobrevivência política, sendo ao mesmo tempo uma instituição de proteção, de reivindicação, de formação profissional e pedagógica, enfim que direcionasse e congregasse o ensino alemão no Estado. Essa Associação foi criada em 1920 - em conclave realizado no Colégio Koelle, na cidade de Rio Claro - sob a insígnia de “Associação dos Professores Teuto-brasileiros”. A presidência dessa entidade ficou a cargo de Herbert Koch, que então era diretor da Escola de origem germânica .

Os anos seguintes não foram menos conflituosos para a Escola de origem germânica e muitos alunos se transferiram para a escola de Helene Stegner-Ahlfeld, que se tornou a referência de escola burguesa alemã em São Paulo. Mais uma vez pensou-se em “anexar” outra escola, desta vez a da professora Stegner-Ahlfeld, que não era, no entanto, uma instituição inferior, mas superior, para recuperar então o status perdido. A outra escola

a ser cooptada deveria ter uma situação econômica favorável. O acordo foi fechado e D. Helene e o professor Gustav assumiram a direção da escola mais antiga, que continuou se chamando Escola de origem germânica. O professor Gustav Adolf Hoch dirigiu a escola por quase dezenove anos, de 1923 a 1942.

Os anos que se seguiram a 1923 foram áureos para a escola e a partir daí intensificou-se o esforço no entrosamento com a sociedade anfitriã, enfatizada no relatório do ano, que destacou “a importância de uma escola de origem germânica na capital de São Paulo como centro difusor da cultura alemã entre os membros da colônia. Mas [que], como escola de origem germânica no estrangeiro, esta não poderia fixar-se rigidamente nos modelos alemães”. Ela deveria ser adaptada às realidades educacionais nacionais, embora não tivessem perdido de vista a intenção de ser uma escola de origem germânica no exterior e lutado por isso a vida toda. Esses objetivos não poderiam ser proclamados em tempos de crise política envolvendo os dois países, o Brasil e a Alemanha, no pós Primeira Guerra. A ênfase ao atendimento a alemães e seus filhos e falantes da língua perdeu um pouco a prioridade e a escola assumiu um caráter multicultural, com crianças de diversas nacionalidades nas suas listas de alunos:

dos 426 matriculados, setenta e nove eram alemães, 256 brasileiros de ascendência alemã, outros cinquenta e quatro procediam de famílias brasileiras, dez de suíças, cinco de italianas, cinco de argentinas, dois de húngaras, austríacas, holandesas, paraguaias, um de inglesa, chilena, boliviana, norte-americana. Divididos entre 244 meninos e 182 meninas. Religiosamente predominavam os evangélicos (DONATO, 1993, 46).

Embora afirmassem “que a escola não poderia fixar-se rigidamente nos modelos alemães”, sua grade estava organizada da seguinte forma:

- -Kindergarden ou Jardim de Infância;
- Mittelschule ou curso primário de oito anos de duração e profissionalizante;
- Realschule, secundário com nove anos de duração e vocacionada para a formação acadêmica.

No ano de 1925 recebeu o reconhecimento do governo alemão com a conseqüente conquista do nível Oberrealschule, ou seja, igualdade com as escolas

secundárias alemãs, atingindo o perfil de uma instituição educacional completa, conforme o currículo alemão, incluindo a criação das classes Obersekunda, Unterprima e Oberprima, mas mantendo-se obrigatório o ensino da língua portuguesa.

Os desejos de se igualar a uma autêntica escola de origem germânica e edificá-la no Brasil não pararam por aí e faltava ainda um degrau para ser atingido o último nível a que uma escola de origem germânica chega: o “Abitur”, exame de conclusão de curso secundário, presente no sistema de ensino escolar alemão, objetivo ambicionado pelo estabelecimento paulistano, que foi a segunda escola de origem germânica no exterior a receber este título, já no ano de 1925.

Quando chegaram, então, as décadas de 1930 e 40, as mais conturbadas politicamente para as instituições de ensino estrangeiras no Brasil, quando se aceleraram as políticas de nacionalização, a Escola de origem germânica de São Paulo estava totalmente organizada como uma autêntica escola de origem germânica no exterior.

Quando Getúlio Vargas subiu ao poder, uma das medidas mais substanciais que tomou foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Um vigoroso sentimento nacionalista aflorou em seu governo que foi efetivado por meio de uma série de deliberações envolvendo a educação. As escolas estrangeiras, principalmente aquelas de origem alemã, italiana e japonesa, sofreriam fiscalização mais rigorosa, inclusive com a nomeação de interventores que deveriam ‘nacionalizá-las’, atualizando o seu currículo, professores, ensino, bibliotecas...

Até o ano de 1932 a Escola ensinava em alemão e a partir daí passou a ensinar o português desde a primeira série e as aulas de história, geografia e matemática passaram a ser ministradas no idioma da terra e por professores brasileiros. Professores foram submetidos a exames sobre o domínio do português e em 1933 foram obrigados pela Delegacia de Ensino Particular da Capital a incluir um Curso Auxiliar de português voltado para os alunos da Mittelschule (Escola Média), filhos de estrangeiros que não sabiam a língua. Conheciam o alemão, mas não o português.

O duplo pertencimento nesse momento político retornou com muita força nos discursos dos diretores tanto da Associação Escolar – a mantenedora – como também da Escola. Tornava-se necessário reafirmar o seu caráter de instituição brasileira, embora a Escola tivesse o reconhecimento oficial do Reich como escola de origem germânica no

estrangeiro e a língua de ensino predominante fosse outra, que não a nacional. A teuto-brasilianidade foi forjada na confluência de dois nacionalismos – o brasileiro e o alemão – num período em que era importante para ambos os países encontrar um ponto de convergência que pudesse conformar os seus filhos em torno de uma unidade nacional, mormente pautada em símbolos culturais, com destaque para a língua. O duplo pertencimento cultural era uma forma de conservar direitos conseguidos por pertencer a uma terra, condição garantida pelo nascimento, o *jus solis*, base de justificativa da nacionalidade brasileira e a disputa pelo direito de preservar a identidade étnica, formado a partir da reivindicação do direito de sangue, o *jus sanguinis*, baseado na preservação da identidade étnica e cultural (SEYFERTH, 1998).

A complementaridade desses direitos transformou-se em oposição, à medida que aos aspectos culturais acabavam por se sobreporem os de nacionalidade. Foi exatamente nesse aspecto que se deteve a política de nacionalização: na construção de uma identidade “cultural” nacional e por isso a necessidade de fundamentá-la na língua nacional e na criação de símbolos que fossem nacionais e congregassem todos os brasileiros, indistintamente. Dagmar Meyer (2000, p. 47) mostra que esse duplo pertencimento é uma construção histórica que foi publicamente difundida na imprensa alemã no Brasil na primeira metade do século XX. Destaca uma frase do Jornal Deutsche Post (10 fev. 1911, p.1), que afirma que “nós queremos ser e por patriotismo, permaneceremos brasileiros, mas (somos) alemães em língua e sentimentos, com uma palavra: teuto-brasileiros”. O entendimento expresso pelo jornal era de conhecimento dos alemães daqui e o sentimento compartilhado da mesma forma.

Como dito acima, a Escola de origem germânica São Paulo estava equiparada pelo governo alemão às escolas oficiais daquele país, porém o governo do Estado de São Paulo não a reconhecia, ou seja, as autoridades educativas brasileiras não a consideravam. Pressionado pela legislação nacional e na tentativa de obter reconhecimento brasileiro e assim continuar trabalhando, a alternativa foi a de se criar um ginásio brasileiro, porém “incrustado na escola de origem germânica”. Chamou-se Ginásio Brasileiro-Alemão instalado com uma classe no início de 1935. Aí foi implantado o currículo nacional. Esse ginásio formado era anexo ao alemão e ia paulatinamente recebendo matrículas e

aumentando as salas de aula, de modo que a transformação em escola nacional não foi brusca.

Decretos-lei do final da década de 1930 atingiram fortemente a estrutura da escola de origem germânica e esta, fazendo as devidas adaptações, procurou sobreviver. No entanto, enquanto pôde burlar a lei, continuou com o seu ensino predominantemente alemão, elitista. A resistência à nacionalização foi grande, forçando o Estado a nomear um interventor brasileiro para fazer valer essa determinação. Professores alemães foram demitidos, sendo substituídos por brasileiros, a biblioteca foi interditada, pois a maior parte dos livros eram alemães ou escritos em alemão, o currículo foi alterado para corresponder ao brasileiro.

No ano de 1942, a escola, cedendo às pressões, foi nacionalizada e a Associação Escolar passou a se chamar “Associação Visconde de Porto Seguro”. Coincidentemente, no mesmo dia em que a Escola de origem germânica era nacionalizada, era promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que ficou conhecida como “Reforma Capanema”. No mesmo ano a escola foi fechada por alguns dias para que fosse reorganizada e reabriu suas portas dirigida por um brasileiro, o Dr Genésio Moura de Barros⁴⁶, que, segundo a senhora Renate Sauter, tinha alguns sentimentos germanófilos, pois três meses depois foi afastado, acusado de não executar a contento a tarefa que deveria, de nacionalizar a escola. Ofícios trocados entre a direção da escola e a inspeção de ensino mostram que por vezes houve recomendações sobre a biblioteca, em que os livros eram na maioria alemães e o não acatamento por parte do diretor. Professores e o ex-diretor Gustav Adolf Hoch foram presos e este acabou falecendo na prisão.

Esse período ainda é muito obscuro na história da educação estrangeira no país. As evidências materiais foram destruídas e restam apenas alguns fragmentos de memória que estão, também, preservadas do conhecimento histórico. Uma névoa recobre as lembranças e a memória processa a seleção dos dados e só emite aqueles que interessa que apareçam. O que é importante para o depoente é aquilo que ele quer que seja dito. O pesquisador, então, recolhe os ditos e tenta extrair dele os não ditos no processo de análise e reflexão dessa e de outras fontes, que, entrelaçadas, possibilitam uma aproximação mais

⁴⁶ Segundo a depoente, o irmão do Dr Genésio de Moura era catedrático da USP, na cadeira de língua estrangeira, alemão.

fiel possível do real. Da mesma forma que registra os ditos e não ditos, ao ligar o gravador se torna o instrumento de que os depoentes passam a se utilizar para registrar suas memórias e deixar suas marcas. Esse processo foi predominante na coleta de dados sobre a Escola de origem germânica.

Ainda há alguns indícios da ligação direta de professores dessa escola ao Partido Nazista, como mostra Dietrich em sua dissertação de mestrado. Uma depoente afirma que, por vezes, professores vestidos com uniformes nazistas lecionaram na escola e parte dessa educação autoritária ficou de legado para as novas gerações, como se pode depreender da fala da ex-professora do Colégio, quando ele estava sendo, forçadamente, nacionalizado.

Foi possível abstrair um pouco da cultura escolar da Escola de origem germânica das falas de Dona Wilma Rossi. Ela chegou na escola justamente para oficializar a nacionalização do ensino e garantir que as crianças aprendessem o português. Ela não sabia o alemão e as crianças também não sabiam o português,

era uma situação como eu já disse pós-guerra, havia muitas crianças cujas famílias vinham da Alemanha para trabalhar aqui no Brasil, os pais estavam se instalando aqui justamente por eu não saber a língua alemã eu trabalhava com essas crianças para forçá-las a aprender a língua portuguesa.

Embora pareça à primeira vista ter havido uma dificuldade muito grande de comunicação, ela afirma que não, muito pelo contrário, que “foi muito interessante, foi uma experiência muito interessante. E mais, deu tudo certo sempre!”.

Deu tudo certo em virtude de outras características inerentes ao “ser alemão”, já faladas anteriormente: disciplina tão rígida que assustava a professora brasileira.

Eles tinham aula de alemão com o professor alemão e de português comigo. E eu trabalhei muitos anos assim com essas crianças. E eram umas crianças com uma disciplina... que tinham uma disciplina muito rígida, porque a raça germânica é bastante exigente, quanto à disciplina e era uma situação assim bastante nova e diferente para mim, porque as meninas quando cumprimentavam os professores faziam uma pequena reverência. Você sabe o que é? Pegava a saíha, fazia uma reverência (gesticula para mostrar como as meninas se comportavam: pega nas duas laterais da saia e dá uma leve flexão no joelho) e os meninos batiam o pé. E para entrar na escola, no prédio da escola,

lá na Praça Roosevelt que nós estávamos lá [...]. O ingresso à escola você tem uma rampa e nas laterais um lugar onde você pode até se sentar ali e quando os professores chegavam ou saíam passavam por esta rampa e os meninos grandes já do antigo ginásial eles ficavam em pé em situação assim como um militar, vamos dizer para cumprimentar o professor quando passava. Vamos dizer uma educação assim bastante rígida e tudo isso era novidade para mim, porque num ambiente em que eu vivia essas exigências não existiam. Quando você entrava numa sala de aula imediatamente todos se postavam em pé e em silêncio absoluto... então era uma disciplina bem germânica.

Ao afirmar ser essa disciplina uma novidade para ela, está deixando transparecer o seu processo de socialização entre os imigrantes italianos e a adequação quase que imediata destes à sociedade nacional. Assim, os valores liberais foram mais cultuados, ao tempo em que na educação de origem germânica permanecia o conservadorismo e o disciplinamento da mente e dos corpos. Entretanto, a educação militar não era exclusividade da Escola de origem germânica nem mesmo invenção do código disciplinar alemão, discutido por Norbert Elias (1997): o Brasil também tinha a sua tática disciplinadora militar desde o final do século XIX, que açambarcava duas frentes: o escotismo e o serviço militar obrigatório. Ambos pretendiam moldar a juventude para um novo modelo de sociedade.

A idéia de disciplinamento surgiu no Parecer de Rui Barbosa em que fazia a defesa da educação integral – física, intelectual e moral – ao modelo de Roque Spencer. Neste, a ginástica assumia a função moral, cívica, disciplinadora e higiênica que foram atribuídas ao ensino primário. A Reforma de 1892, a primeira republicana, introduziu várias disciplinas, entre elas a ginástica e exercícios militares, reflexos da influência positivista que foi forte no início da Primeira República, especialmente em São Paulo, quando Caetano de Campos assumiu o comando da Secretaria da Educação, no governo Campos Salles. A prática dos exercícios militares deu origem aos batalhões infantis que foram regulamentados em 1904. Eles eram simulacros de corporações militares, recebiam treinamento fora do horário de aula e utilizavam um aparato condizente com o ritual cívico a que se prestavam: fardamento, espingardas de madeira, cinturões, baionetas, tambores e cornetas. Esses batalhões simbolizavam uma das funções primordiais da escola pública, qual seja, a celebração cívica (SOUZA, 2000, p.108)

Ainda segundo a autora, após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil viveu uma onda de nacionalismo efervescente, combate à estrangeirização do Brasil, reforma política, moralização dos costumes e a regeneração da nação. Tornava-se necessário, em seus ideais, republicanizar a República e à educação se atribuiu novamente essa tarefa. A ela também cabia o soerguimento moral da nação, para a cultura do patriotismo e para a defesa da nacionalidade. Nesse ínterim se intensifica o debate sobre a militarização e o papel do exército como instância educadora, o escotismo como fator de educação do caráter e de defesa da pátria. No ano de 1917 foi criado o escotismo escolar, a ser praticado dentro e fora das escolas.

Essas propostas de militarização eram defendidas pela elite brasileira com a intenção de disciplinar, civilizar e moralizar a sociedade. A campanha pela obrigatoriedade do serviço militar, iniciada em 1908, foi ampliada a partir de 1915, com o apoio de Olavo Bilac⁴⁷. Foi dado importante papel educativo ao exército em que ele seria um prolongamento da escola, idéias defendidas Olavo Bilac

Desencadeou-se toda uma discussão no período sobre a função do exército e a relação com a educação, mas essa opção não vem ao caso discutir amplamente aqui, o que se deseja é mostrar como a escola Porto Seguro, que ia paulatinamente se elitizando, entrava na discussão da proposta social a ser construída e acatava os apelos burgueses, adequando-se ao modelo desenhado pela classe à qual desejava servir. Importante se faz abordar esse aspecto em virtude de acontecimentos semelhantes que ocorrerão posteriormente ainda em relação à militarização: o nazismo alemão. Tal qual o movimento brasileiro, a educação militar da juventude foi a principal medida adotada por Hitler para disciplinar, moldar e educar a juventude para servir ao sistema.

O sociólogo Karl Mannheim, analisando a sociedade alemã nesse período, salientava a função da educação como técnica social, como “métodos de influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes da interação e organização sociais” - e, em um dos seus textos, abordou a adequação social a que à

⁴⁷ Olavo Bilac era filho de militar, poeta plenamente aceito pelas elites civis; sua campanha foi dirigida principalmente aos jovens dessa elite. Em conferência realizada na Faculdade de Direito de São Paulo, chamava a atenção para o papel que a elite culta teria na regeneração sócio-cultural e moral das camadas populares, que deveriam ser tiradas da ignorância, da inércia, da apatia, da superstição e da privação de consciência. Defendia a militarização como a saída para a construção da cidadania (HORTA, 1994, p. 8). Bilac foi o fundador da Liga de Defesa Nacional.

escola está subordinada. Do ponto de vista educativo tanto a sociedade civil quanto o exército são importantes: para ele o exército é um arcabouço em cujas bases se evidenciam muito essas técnicas sociais, pois sua eficiência repousa exatamente sobre a organização, o treinamento e a disciplina rígidos, bem como sobre formas específicas de autocontrole e obediência. Embora seja o lócus principal da formação social não é o único, a sociedade civil também ajusta as pessoas aos padrões dominantes da vida social, como o trabalho, por exemplo, com todas as suas exigências normativas. Nessa perspectiva, segundo ele, a juventude assume um papel fundamental no ajuste social como um agente revitalizador, pois entende que “na medida que existe o desejo de adotar uma nova orientação, isso terá de fazer-se através da juventude” (p. 93). Para ele, “a juventude não se apresenta progressiva nem conservadora por natureza, mas é uma potencialidade que está pronta para qualquer nova orientação da sociedade” (p. 95).

Se, no caso da sociedade brasileira – e da alemã, da qual ele fala – a expectativa da elite era criar um sentimento nacional, de ajustamento a certos valores e de alinhamento a um padrão comportamental, a juventude seria o principal instrumento. Para abranger a maior quantidade deles possível, o serviço militar obrigatório, do qual os adolescentes não poderiam escapar. No Brasil o escotismo e o serviço militar obrigatório⁴⁸, na Alemanha, anos depois, a juventude hitlerista⁴⁹ militarizada e uniformizada, entregue ao total controle do Estado.

Como instituição de elite, a Escola de origem germânica mostrou-se bastante afinada com este ideário e na década de 1920 já era possível encontrar organizado em suas dependências uma unidade do tiro-de-guerra, seguindo apelo de Olavo Bilac sobre a necessidade de se formar o serviço militar obrigatório. A admiração pela obra do poeta transparece no parágrafo transcrito a seguir,

O príncipe dos poetas brasileiros, Olavo Bilac, fecundaria a idéia dos TGs com sua pregação em favor do serviço militar obrigatório. [...] cidades, escolas, clubes foram solicitados a

⁴⁸ No Estado Novo houve a tentativa de criação de uma Juventude brasileira, baseada nos princípios das organizações pára-militares juvenis da Europa. A proposta inicial de Dutra para a formação da Organização Nacional da Juventude era uma réplica do modelo fascista alemão (HORTA, 1994, p. 204 e seguintes).

⁴⁹ “Para o Terceiro Reich, jovem significava a vinculação a uma idéia nova que procurava se encarnar na luta: aquele que marcha nas fileiras da Hitler-Jugend não é um número entre milhões de outros, mas o soldado de uma idéia” (LUCENA, 2005, p.71).

estruturar um tiro de guerra sob o comando de sargento do Exército brasileiro. A escola de origem germânica de São Paulo organizou o seu TG, movimentando os alunos mais velhos. Praticavam ordem unida, recebiam instrução teórica sobre táticas e armamentos, educação cívica e dispunham de alguns fuzis para exercício de tiro (DONATO, 2003, p. 51).

Claros ficam também o acompanhamento e a adequação dessa escola aos preceitos burgueses nacionais. Ao responder assertivamente à solicitação, posicionavam-se entre as instituições cultas privilegiadas que, na visão do poeta, estariam se capacitando para exercer, junto com o exército, a reforma social; além disso, demonstrava fazer parte da construção de uma unidade identitária nacional, embora com ensino em língua alemã, evidenciando, assim, o caráter de escola de língua estrangeira no Brasil. A Ginástica e a Educação Física também ocupavam lugar de destaque no quesito disciplinamento.

Ainda tomando por base o currículo declarado e o oculto, importante para entender o cotidiano da nacionalização nessa escola, é interessante ouvir as estratégias elaboradas para essa adequação e, mais ainda, as estratégias elaboradas pelos sujeitos – alunos, professores, família - nesse processo. Dona Wilma ensinava crianças de seis anos,

isso não complicou muito porque você está iniciando a alfabetização, mostrando as letras, mostrando com gravuras. Muitos alunos também tinham aulas particulares e isto exigia das famílias que as crianças tivessem aulas particulares além da escola propriamente dita para poder acelerar este aprendizado e eu trabalhei bastante com aula particular com os próprios alunos da escola, justamente para adiantar e mas eu não encontrei dificuldade com isso, por que criança tem muita facilidade para aprender línguas, as crianças podem aprender três, quatro línguas ao mesmo tempo, se for necessário.

Só após terem sido cumpridas todas as exigências legais quanto à nacionalização do estabelecimento é que a Escola pôde ser reconhecida. Em 19 de janeiro de 1943, o governo federal assinou o decreto nº 11.380, concedendo ao Ginásio Visconde de Porto Seguro autorização para funcionar como colégio, mantendo o primeiro e segundo ciclos. A partir dessa data o estabelecimento passou a denominar-se “Colégio Visconde de Porto Seguro”, nome que permanece até hoje.

Embora todas essas medidas tenham interferido na organização da escola, provocando sua total nacionalização, atualmente a escola trabalha com o duplo currículo,

preparando ainda alunos para realizar cursos universitários no exterior. Na década de 1960 foi montado um novo currículo, o currículo “B”, que dava ênfase ao estudo da língua alemã a partir do curso ginásial. Esse currículo era e é equivalente aos outros do ensino secundário tanto para transferência a outras escolas como também para a universidade. Assim, segundo Helmut Andrä (1978, p. 56), “os alunos que o concluírem, após cursarem um 13º ano complementar, poderão obter um certificado de conclusão, equivalente ao das escolas secundárias da Alemanha (Abitur)”.

O Colégio Visconde de Porto Seguro entrou em uma nova fase de ascensão nos anos 1980 e 90, com a abertura de filiais que passaram a receber grande número de brasileiros de camada média alta. Em 1981, foi adquirida uma área para construir a Unidade II do colégio na região de Valinhos, inaugurada em 1982. Essa escola destinava-se a atender à comunidade criada em torno de indústrias como Mercedes-Benz, Krupp, Bosch e Siemens que haviam se instalado na região de Campinas. A Unidade III foi construída no Parque Panamby, no ano de 1997, e a Unidade IV, o Portinho, foi inaugurada em 2002, no mesmo bairro. Esta unidade atende a crianças de um ano e meio a quatro anos.

Colégio Humboldt

O Colégio Humboldt é uma outra escola de origem alemã que se enquadra na categoria de escola bi-cultural. Oferece também o duplo currículo e o Abitur, reconhecidos pelo governo alemão. Está localizada em Santo Amaro, que, à época de sua fundação, era um subúrbio no Sudeste de São Paulo, sendo a sede da mais velha colônia alemã do Estado (Colônia de Parelheiros). Contava o bairro, na época da fundação da escola, com cerca de 500 alemães trabalhando no comércio e na indústria; destacavam-se também algumas firmas alemãs, entre as quais uma fábrica de embutidos (frigorífico Santo Amaro). As instituições representantes dos alemães eram a Associação Escolar Alemã, com 170 membros, e duas entidades religiosas: a Associação de Igreja Evangélica e a Católica.

Embora tenha sido a colônia mais velha do Estado, uma escola foi criada apenas em 1916, o que possibilita levantar duas hipóteses: outras preocupações ocuparam o pensamento desses alemães que para lá se dirigiram, ficando a escola para depois, ou que

ela foi organizada por novos imigrantes chegados com a industrialização. Ela nasceu como escola primária mista sem confissão, de cinco séries. Congregava já em seu interior na grande maioria teuto-brasileiros e alguns brasileiros (quatorze), ensinados por um docente alemão e um brasileiro.

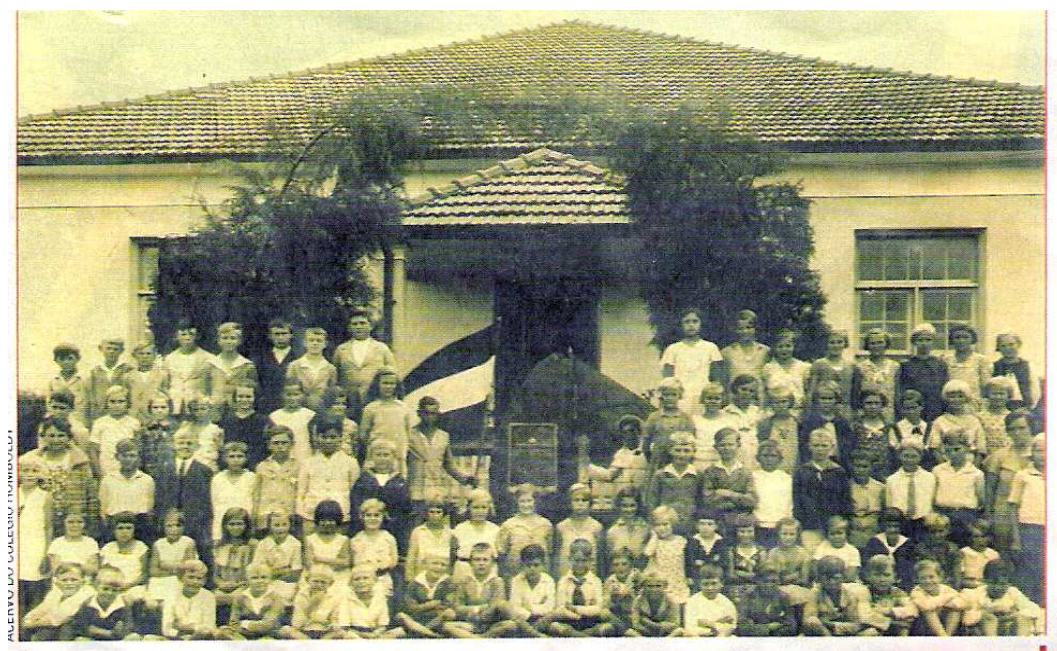


Foto 9- Escola de origem germânica de Santo Amaro. 1933. São Paulo, SP. Arquivo particular da Escola. A escola tinha nesse ano seis salas de aula.

A Sociedade Escolar Alemã Santo Amaro foi fundada no dia 2 de abril de 1916 por descendentes de imigrantes alemães. Em 1º de maio, iniciaram-se as aulas, numa casa cedida pelo Sr. Heinrich Grassmann, um dos fundadores da Sociedade Escolar. Logo após a sua fundação, já no ano seguinte, com a adesão do Brasil à I Guerra Mundial, o recém fundado colégio teve que encerrar suas atividades, permanecendo fechado por mais de quatro anos. Quando voltou a funcionar, em 1921, tinha somente quinze alunos. Só então obteve autorização para funcionar oficialmente.

A Escola mantinha uma relação umbilical com a pátria mãe, da qual recebia direta e periodicamente subsídios financeiros para seu funcionamento, tanto que no ano de 1937, em meio ao expansionismo alemão, iniciaram as atividades docentes professores cedidos pelo governo da Alemanha. Até então as aulas em alemão eram dadas por professores descendentes de alemães ou por alemães já radicados no Brasil. As disciplinas

em português eram dadas por professores legalmente habilitados no Brasil, porém, não necessariamente brasileiros.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial e a adesão do Brasil aos aliados, a escola foi novamente fechada e desta vez seus bens foram confiscados pelo Estado. O Tratado de Versalhes, assinado após a Primeira Guerra, dava aos países aliados plenos direitos sobre os bens dos derrotados, mas, ao que parece, o impacto maior para a permanência dessa escola foi em 1942. Soma-se a isso o estreito relacionamento com a Alemanha, por meio do financiamento de todas as atividades da escola, desde a compra de terrenos, a contratação de professores até o pagamento de bolsas de estudo. Ainda deve-se considerar uma certa liberdade de manifestação política dos grupos estrangeiros, que incluía até a formação e livre funcionamento de células políticas, como a do Partido Nazista.

Dessa feita o fechamento da escola foi mais longo, persistindo até a década de 1950, quando se reuniram ex-membros da antiga Sociedade Escolar Barão de Rio Branco, sucessora legal da Deutscher Schulverein Santo Amaro, com o intuito de reaver o prédio escolar tomado pelo Estado. Pareciam estar muito bem organizados e ter bons relacionamentos políticos, pois no ano seguinte o prédio foi devolvido à Sociedade Escolar Barão de Rio Branco. Após a reforma do prédio, as aulas se iniciaram em 1957, com uma classe de jardim e quatro de primário; contavam com setenta e cinco alunos, que, no segundo semestre, já eram 104.

A partir daí iniciou-se o período de expansão dessa instituição que foi se transformando cada vez mais em lucrativa empresa educativa, tendo como financiadores indústrias alemãs com importante atuação na capital, como a Siemens S/A, Henkel Indústrias Químicas e ainda a Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha em São Paulo e o Consulado Geral da República Federativa da Alemanha em São Paulo, pois a região de Santo Amaro se constituiu como um conglomerado de bairros com forte presença de população de ascendência germânica.

A Escola da Associação Escolar Barão de Rio Branco teve seu nome alterado para Ginásio Humboldt em 1959, pois, desde o ano anterior, já deixara de ser uma escola primária e incluía em seu currículo o quinto ano (admissão para o ginásio), logo em seguida recebeu a autorização para o ensino ginásial. O nome foi alterado novamente em 1964 para

Colégio Humboldt, com pré-escola (jardim e pré), primário, ginásio, colegial científico e clássico. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692/71, as escolas privadas passaram a ser submetidas ao sistema estadual, havendo uma reformulação no ensino que fundiu a escola primária com o ginásio, formando-se o ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries). Essa legislação foi promulgada sob ideário desenvolvimentista e nacionalista no auge do regime militar. Dentro da mentalidade tecnicista dos militares e a partir da teoria do capital humano é que foi implantada a 5692/91, cujo objetivo era formar mão-de-obra qualificada para a indústria nacional que acelerava o ritmo de crescimento. Para atingir esses objetivos, o antigo colegial passou a ser ensino de 2º grau, com a obrigação de oferecer também ensino profissionalizante.

Em conformidade com a legislação vigente, as escolas alemãs acabaram por criar os cursos técnicos; no caso do Humboldt, já em 1972 foram criados três cursos profissionalizantes: tradutor e intérprete; auxiliar técnico de eletrônica e auxiliar de laboratório e de análises, atendendo às demandas regionais das indústrias instaladas na região (KRAUSE; ALVES, 1972, p.10). Encontra-se em um dos anuários do Colégio Humboldt (1977) o conceito de educação e a função da escola, sob o qual pautavam o seu trabalho educativo:

A escola, por intermédio da educação que proporciona, deve atender às necessidades próprias da sua época. Por isso, à medida que mudam as exigências da sociedade, muda o tipo de educação. Preparar o indivíduo para a sociedade significa – e isso deve ser válido para cada época – formá-lo e informá-lo de modo que alcance um estado de maturidade que o capacite a se encontrar com a realidade de maneira consciente, equilibrada, eficiente e nela agir como cidadão participante e responsável.

Esse texto evidencia uma justificativa para a necessária alteração de seu quadro curricular em virtude das adequações à legislação educacional brasileira e até mesmo para a opção pela profissionalização no segundo grau. O caminho estava aberto, para, alguns anos depois, ser definido o perfil institucional que adotariam, em que a escola passaria a ser “a maior escola profissionalizante alemã na América Latina e, ao mesmo tempo, a única instituição reconhecida fora da Alemanha” (Anuário, 2002, p. 2).

Acreditavam no pressuposto de que a educação deve ter o duplo e indissociável caráter, qual seja, o formativo e o informativo, condições para a participação social. Para a concretização dessa proposta apontam algumas aprendizagens necessárias:

- conhecimento da realidade física, social e cultural;
- formação da mentalidade científica e econômica,
- formação política,
- orientação para a formação profissional,
- orientação para a adaptabilidade,
- tolerância e espírito crítico e
- respeito ao homem e à vida.

A exposição dos princípios delineados acima marca um posicionamento em relação às regulamentações à 5692/71 publicadas nos anos subsequentes que expressavam uma distinção clara entre o ensino técnico e o profissionalizante. Em 1975 o Conselho Federal de Educação determinava a formação profissionalizante geral, em que a área de ocupação seria definida no trabalho. Os alunos não seriam preparados para exercer apenas uma ocupação, esta se definiria no exercício profissional e por meio de treinamento na empresa (SCHWALM, 1977, p. 40). Foi no final dessa década que se definiram os rumos e os parceiros futuros do Colégio.

Lentamente a escola ia definindo sua posição e a opção por se tornar uma escola diferenciada das demais de mesmo nível – tanto nacionais quanto de origem estrangeira, incluindo as alemãs - na capital do Estado: o ensino profissionalizante. Esse propósito foi efetivamente concluído em 1982, quando representantes do Colégio, do Consulado Geral da Alemanha e da Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha assinaram um contrato para a formação de administradores (TEMPELHAHN, 2002, p. 12). Essa transação resultou na criação do IFPA (Instituto de Formação Profissional), único no Brasil. Segundo as palavras do Diretor do Instituto,

Modelos existiam em Buenos Aires e Santiago de Chile. Nas duas cidades iniciaram-se pequenos institutos de formação administrativa nas escolas alemãs, análogos ao sistema dual alemão de cursos profissionalizantes. [...] os nossos cursos profissionalizantes, o IFPA, são hoje em dia, de longe a maior escola profissionalizante alemã fora da Alemanha.

Para a manutenção desse status, dois importantes e complementares elementos devem ser considerados: o financiamento do trabalho e a condição de encontro. Quanto ao segundo, “a escola de encontro inicia com o término de uma formação primária nacional, prosseguindo em alto nível até o final do curso em ambas as línguas, levando o aluno a dois certificados de conclusão qualificados e válidos em ambos os países” (Anuário, 1980). Seu objetivo primordial deve ser a introdução de jovens de nacionalidade estrangeira e alemã nas línguas e nos conteúdos intelectuais de duas culturas, além de favorecer o encontro de pais, alunos e professores. Mas, enfim, qual é o seu estatuto jurídico? Quem é seu público alvo?

Primeiramente, afirmam, essa escola é brasileira e obedece à legislação e às obrigações impostas pela autoridade educacional, condição necessária para garantir a sua existência e o reconhecimento de seus certificados de conclusão de curso. Ao mesmo tempo, ela é também reconhecida pelo governo alemão pelos mesmos motivos e ainda por interesses políticos, culturais, sociais e econômicos que a Alemanha tem para com o Brasil. Dentre esses estão: o intenso engajamento econômico de empresas alemãs – a região metropolitana da capital tem a maior concentração de empresas alemãs sem igual em nenhum estado alemão; permitir que alunos brasileiros tenham acesso a um ensino que possibilite a entrada na universidade no país, mas, prioritariamente, às crianças alemãs a “conclusão de curso alemão será o verdadeiro objetivo escolar”; preservar a língua materna, pois, “se não se aprofundar este encontro cultural, alunos brasileiros, descendentes de alemães em quarta geração e que ainda conservam o alemão como língua materna, perderão esta habilidade, passando esta língua a ser tão estrangeira como o inglês” (ANUÁRIO, 1980); integrar-se ao sistema escolar brasileiro e possibilitar um retorno ao sistema escolar alemão para os filhos de estrangeiros vindos de empresas, organizações e institutos internacionais e dos representantes do Consulado.

Além de fornecer profissionais de alta qualificação para as próprias empresas alemãs, atendem também às nacionais que comercializam com a Alemanha, assim, o domínio da língua é um importante elemento comercial. Ter um ensino bilíngüe significa - muito mais que garantir o retorno de alguns poucos filhos de funcionários alemães ao sistema de ensino da União Européia – um importante meio de comunicação comercial, em virtude do expansionismo industrial alemão no Brasil.

Isso justifica o segundo tópico que possibilita a existência de escolas bi-culturais, ou seja, o financiamento das mesmas. No caso do Humboldt, o subsídio chegou a dois milhões de marcos anuais na segunda metade da década de 1980. O auxílio é direcionado para escolas fora da Alemanha que apresentam um programa alemão, ensino extensivo em alemão ou somente ensino da língua alemã juntamente com o ensino nacional, financiado pelo Fundo de Cultura do Ministério das Relações Exteriores, realizado por meio da Central para Assuntos Escolares no Exterior, subordinada ao Ministério das Relações Exteriores instalada em Colônia. O subsídio abrange algumas áreas:

- remuneração dos professores: inclui salários, mudanças, viagens de férias na Alemanha, os professores são colocados à disposição das escolas sem que a escola tenha nenhuma despesa com eles;
- auxílio financeiro: possibilita maior segurança econômica à escola para projetos no longo prazo, inclui uma reserva (15%) para bolsa a alunos necessitados;
- auxílio via montante chave: para compra de material didático na Alemanha para o currículo alemão;
- auxílio mediante recursos especiais: para pequenos reparos, móveis e utensílios;
- recursos para a aquisição de terrenos para obras maiores.

Os professores para o currículo alemão são enviados todos da Alemanha. Todos são funcionários públicos, já que o ensino alemão é majoritariamente público. Nessas escolas, tanto no Porto Seguro quanto no Humboldt, todas as disciplinas do currículo alemão são dadas por professores vindos diretamente de lá⁵⁰. Segundo informações coletadas junto ao senhor Herbert Zorn – vice-diretor geral - geralmente eles vêm com um contrato por tempo determinado e poucos são os que optam por ficar no Brasil. Isso permite inferir que há uma preocupação muito grande do governo alemão com o acompanhamento educacional de seus cidadãos, isso faz com que invistam nessas escolas para manter o

⁵⁰ Não só os professores são enviados. Diretores e coordenadores pedagógicos geralmente também são. Na composição da diretoria do Colégio constam: diretor administrativo e financeiro; diretor alemão; diretor geral; diretor do IFPA; vice-diretor alemão e vice-diretor geral.

ensino tal qual o que teriam lá ou porque acreditam que o cidadão alemão não deva arcar com os custos do ensino⁵¹ – talvez até por não considerarem o ensino nacional com qualidade suficiente em comparação com a educação européia.

Com esse tipo de acompanhamento, os alunos que por ventura tenham que sair de lá em virtude de acompanhamento dos pais motivados pelo trabalho, devem ter o mesmo nível de ensino que teriam no seu país, assim, não se podia correr o risco de deixar os alunos em escolas que não tivessem ensino correlato ao europeu. Ao mesmo tempo, as outras escolas estrangeiras que existem na capital, as outras internacionais, como diz Cantuária (2002), embora tenham um padrão de ensino europeu, não ensinam o alemão, já que cada uma enfatiza a sua própria língua de origem.

Segundo a autora, uma escola, para ser caracterizada como internacional, precisa atender a certos requisitos: fornecer educação bilíngüe, desde a educação infantil ao ensino médio em língua estrangeira; serem reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de seus respectivos países; fornecerem certificado de conclusão válidos tanto no Brasil, como no exterior e, finalmente, se reconhecerem como escolas internacionais. Apresenta ainda outras características secundárias, mas não menos importantes, que se referem aos critérios de seletividade:

em maior ou menor grau são também bastante seletivas, não apenas em termos do alto valor das anuidades e taxas cobradas e ou das competências acadêmicas exigidas para admissão, mas também por que valorizam de maneira significativa o fato de o candidato a uma vaga pertencer a redes de parentesco e amizade que incluem alunos ou ex-alunos. Além disso, a própria localização da escola tem um impacto significativo na seleção da clientela (CANTUÁRIA, 2002, p 40).

Prova disso é que o Humboldt mudou para Interlagos, rompendo com a tradição de escola de imigrante, imagem que ainda idealiza o imigrante como colono - já que originalmente Santo Amaro era um núcleo colonial – e atribuindo novas características à escola, tornando-a mais moderna, urbana e industrial. Processo semelhante ocorreu com o

⁵¹ Uma regra para escolas desse tipo é que seja concedida redução ou isenção das anuidades escolares, na medida das possibilidades financeiras da instituição, mas, também, o governo alemão se propunha a reforçar os recursos necessários para bolsas de estudo. Segundo anuário de 1980 do Colégio Humboldt, 5% dos alunos não pagam anuidade.

Colégio Porto Seguro. Ao se mudar para o bairro do Morumbi, muitos dos alunos que a freqüentavam antes não tinham como ir à nova sede da escola e a região logo se transformaria num espaço de refúgio da elite, bem como a escola. É inclusive nesse bairro que está a sede do poder do Estado, o Palácio dos Bandeirantes.

Para essas instituições, ocupar espaços como esses é mostrar que, embora tenham tido diversos tipos de dificuldades até se constituírem, sobreviveram e foram capazes de se manter organizadas em torno dos ideais comuns que desde o início as motivara, mas, ao mesmo tempo, conseguiram se fazer como representantes dos imigrantes, ou seja, de uma escolinha de quatro séries se transformaram em potências escolares internacionais. Ocupam um lugar de destaque na hierarquia educacional do país, tanto do ponto de vista do ensino privado, quanto do público. O espaço das escolas de origem alemã também é bastante hierarquizado e diferenciado, se há diferenças entre essas e as nacionais, entre elas mesmas essa diferença também existe e as duas escolas aqui citadas constituem um exemplo cabal disso: embora sejam escolas internacionais, uma tem um ensino mais clássico, formativo, elitista, acadêmico, enquanto a outra enfatiza a formação profissional e artística. Não são necessariamente concorrentes, pois o público de cada uma delas é bastante específico, os objetivos também, elas são, levando em conta as necessidades formativas, tanto da comunidade alemã quanto do governo alemão, complementares. Elas garantem a dualidade do ensino alemão no Brasil do ponto de vista técnico e formativo e ao mesmo tempo garantem a possibilidade de continuidade dos estudos no país de origem. Poucos são os alunos que conseguem atingir o Abitur e cursar universidade na Alemanha, no entanto, os egressos dessas escolas circulam entre os profissionais mais requisitados, mais bem remunerados, ocupando os mais altos postos no mercado de trabalho ou ainda nos bancos das melhores universidades do país. Constituem parte da elite intelectual e política, também do Brasil.

Ainda um outro aspecto que envolve essas relações bi-culturais das escolas de encontro é, como a própria denominação já diz, a representação cultural. Elas são pontos de divulgação da cultura alemã e isso é feito por meio dos teatros, das danças, das festas escolares, do canto, dos filmes, palestras. O Colégio Humboldt inaugurou um Centro Cultural próprio, com financiamento do governo alemão e de outras empresas alemãs parceiras. Ampliou-se assim a ação social do colégio, que, além do ensino, se tornou, de

acordo com a presidente da Associação Escolar, Anke Mader, um “lugar ainda mais atraente para o encontro entre as duas culturas alemã e brasileira”, de forma que

os alunos e amigos do Humboldt, bem como grupos sociais mais amplos, poderão desfrutar de um local de encontro no qual os brasileiros terão a oportunidade de familiarizar-se com a cultura alemã e os estrangeiros poderão conhecer a diversidade da expressão cultural brasileira.

Ao brasileiro e aos descendentes de alemães fica assim possibilitado, por meio dessas escolas, que conheçam e que admirem a cultura alemã. Além disso, que tenham contato com a língua e que, por meio dela, dominem os conhecimentos necessários para o trabalho, tanto para os postos de comando, que requerem um nível intelectual maior, quanto para o trabalho na produção, em que o conhecimento técnico é condição necessária. Possivelmente esse suporte não é apenas para as indústrias alemãs no país - algumas delas mandam jovens para a Alemanha por alguns meses após terem trabalhado dois ou três anos no Brasil, para, na matriz, assimilarem a mentalidade e o modo de trabalhar alemão e aprenderem determinados processos de trabalho -, alguns poucos alunos são enviados para cursarem universidade lá, com bolsa oferecida pelas empresas e, aventa-se a possibilidade de que esses trabalhadores formados por essas escolas sejam requisitados para compor os quadros operários alemães, num processo inverso ao ocorrido no século XIX em que a política imigrantista expulsava o excedente populacional. O envelhecimento da população e o controle de natalidade dos países europeus acabou criando um problema que está na gênese desses investimentos: a população jovem futuramente não conseguirá manter os idosos e a mão-de-obra poderá escassear. É necessário, então, preparar os teutos que estão espalhados pelo mundo para que possam, quando chamados, estar em condições de servir à pátria de seus pais.

Escolas intermediárias: Benjamin Constant e Imperatriz Leopoldina

Fechando o grupo da complexa rede de escolas diferenciadas de origem alemã no Estado de São Paulo e nesta abordagem das escolas que sobreviveram a todas as

investidas da campanha de nacionalização, resta discorrer sobre duas outras escolas que elaboraram estratégias de sobrevivência que possibilitaram a sua adequação às condições nacionais e a conseqüente permanência até os dias atuais. São eles o Colégio Benjamin Constant, a antiga Escola de origem germânica da Vila Mariana, e o Colégio Imperatriz Leopoldina, do Bairro de Santana.

A Vila Mariana fica na região sul de São Paulo e à época em que foi formada a escola contava com aproximadamente 4.000 alemães que em grande parte já estavam acomodados ao ritmo da cidade e moravam em casas próprias. A maioria era empregada no comércio e em fábricas instaladas na região. Muitos faziam horticultura em seus quintais. Os alemães estavam organizados, como os demais, em associações comunitárias de interesses diversos: Associação Escolar Vila Mariana, com 180 sócios, Clube de Caminhadas Vila Mariana, com 170 sócios; Clube de Boliche Teutônia, com trinta membros.

A escola surgiu como uma iniciativa dos trabalhadores alemães da Cervejaria Guanabara (atual Brahma) e de outros que trabalhavam em casas comerciais do centro da cidade e que tiveram a idéia de abrir uma escola para as crianças da região de Vila Mariana (abrangendo Vila Clementino, Bosque da Saúde, Jabaquara, Liberdade) (COLEGIO BENJAMIN CONSTANT, 1951, p.5). Na época, os filhos do diretor da cervejaria eram atendidos em casa pelo senhor Winsterberger, professor particular. Evidentemente esse ensino era muito restrito e só aqueles com poder aquisitivo maiores tinham acesso a ele. Assim, os filhos da maior parte dos alemães, ou seja, dos trabalhadores, não tinham atendimento escolar e, por isso, tomaram a iniciativa de se organizar, fato que culminou, então, no dia 6 de janeiro de 1901, com a fundação da Associação Escolar Vila Mariana (Schulverein Villa Mariana), sob a presidência de Theodor Hennies. No dia 4 de fevereiro de 1901 se iniciou o período letivo com a presença de vinte alunos numa casa alugada à Rua Vergueiro, 266. Após quatro meses adquiriram prédio próprio na Rua Domingos de Morais, inaugurado em julho de 1901.

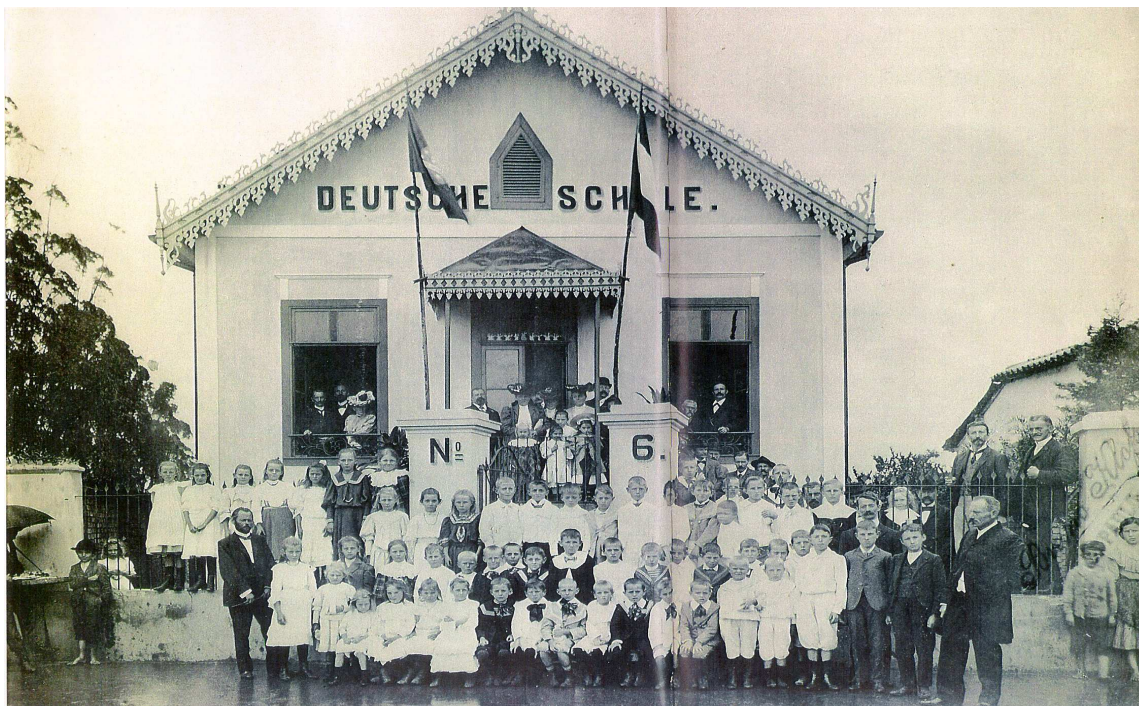


Foto 10- Primeira sede própria da Escola de origem germânica, uma casa de 84 m² na Rua Domingos de Moraes, em 1901. Fonte: Colégio Benjamin Constant (2001, p. 22/23).

Inicialmente foi o professor Winsterberger quem comandou o ensino, mas, com a saída deste, a Associação procurou um substituto, encontrando-o no interior do Estado, mais especificamente em Cosmópolis, era o professor

Johannes Keller⁵², de boa bagagem cultural e pedagógica adquirida no seminário de Kreuzlingen e na Universidade de Zurich. Iniciou seus trabalhos dia 05/01/1903 e permaneceu por 27 anos na escola. No início do ano de 1930, foi aposentado. A escola já tinha oito classes. Entregou a direção ao Dr Mathias Demer (COLEGIO BENJAMIN CONSTANT 1951, p.6).

A recém criada escola era primária mista, sem confissão religiosa, de oito séries (anos, classe)⁵³. Cresceu rapidamente e em 1910 já matriculava em suas classes alunos de

⁵² Nascido na Suíça, o professor Keller emigrara para o Brasil em dezembro de 1897 como líder de um grupo de quarenta e quatro colonos que haviam adquirido pequenos lotes de terra no núcleo colonial Campos Salles, nas proximidades de Campinas (SP). Ao chegar ao país, dividiu seu tempo entre defender os interesses daqueles camponeses junto ao governo de São Paulo e ministrar aulas na cidade de Cosmópolis, na região campineira” (COLEGIO BENJAMIN CONSTANT: 2001, p. 41)

⁵³ Não foram encontrados dados sobre a quantidade de séries que foram abertas inicialmente, isto é, se a escola nasceu com quatro ou oito séries.

diferentes origens étnicas, tais como brasileiros, italianos, belgas, suíços, norte-americanos, portugueses e dinamarqueses; entretanto, “era a comunidade alemã – representada pelos moradores e pelas empresas germânicas e, até pelo Consulado da Alemanha no Brasil – que dava à instituição apoio necessário para que superasse as dificuldades e prosperasse” (COLÉGIO Benjamin Constant, 2001, p. 45). Essa diversidade do público, que era até então motivo de contentamento, acabou causando problemas anos depois, no auge da Primeira Guerra, quando, motivados por acontecimentos políticos, alguns alunos abandonaram a escola, pois muitos alemães não queriam que seus filhos estudassem com brasileiros e italianos e vice-versa (idem, p. 47). Outra coisa que salientam ter sido bastante prejudicial foi a interrupção da remessa de livros didáticos que eram importados da Europa; como medida paliativa mudaram seu parceiro comercial e passaram a adquirir os livros produzidos pelos editores do Rio Grande do Sul. A questão do material didático adequado às escolas alemãs no Brasil foi preocupação dos alemães do Sul do país desde o século XIX. Os de São Paulo, só quando não importavam o material diretamente da Alemanha compravam-nos dos editores sulistas. Estes estavam produzindo livros de leitura, cartilhas e gramáticas da língua portuguesa e do alemão, mesmo que na língua alemã, eram especialmente produzidos para as escolas teuto-brasileiras e adaptados à realidade dos alunos do país. A Associação dos Professores, em levantamento feito junto às escolas por meio de questionários, apontava a seguinte situação para os materiais didáticos até o ano de 1921:

Até onde, entretanto, se pode ver não existem entre as dezenove escolas alemãs no Estado duas que usem os mesmos livros didáticos na aula. No ensino de alemão por exemplo usam os seguintes livros: livro de leitura de Grimm & Bürgers; livro de leitura Rotermunds; Gramática alemã Kühnle-Utz; Livros real das escolas alemãs (escolas reais) Württemberg; Cartilha alemã Amrhein; Livro de leitura Bieri; Livro de leitura Wichmann-Lampe. Para a aula de português: cartilha das mães; o coração de criança; Minha pátria; Gramática portuguesa Rotermunds; Köpke, Livro de leitura; Lacerda, história do Brasil; J Ribeiro, Gramática portuguesa; Livro de língua portuguesa G A Büchler⁵⁴; Noções de ciências FTD; 800 Problemas sobre os quatro problemas (4 operações); cartilha analítica de F Vianna (ANEXO, 1921).

⁵⁴ Esse autor era um professor do Colégio Porto Seguro.

A Editora Rotermund era a que mais produzia livros, contando com mais de quarenta títulos de abecedários e manuais até a década de 30 (KREUTZ, 1994, p. 59).

Além desse fator interno, que pesou no abalo dessas escolas, as primeiras medidas nacionalizadoras de 1917 também tiveram grande influência nesse fato. A exigência do professor brasileiro foi suprida com a contratação de Armantina Marcondes César. Em 1918, a escola obteve o registro do curso primário na Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, o que significava, a partir de então, o reconhecimento oficial da sua existência. Na tentativa de se recuperar dos impactos provocados pela guerra e pelos decretos nacionalizadores e como estratégia de permanência, já que cada vez mais a população desses bairros se diferenciava, no início da década seguinte começou a oferecer um plano de estudo complementar de línguas: português aos recém-matriculados que não dominavam o idioma e alemão para aqueles que não eram da comunidade germânica (2001, 55).

Depois de adequada, no ano de 1925 já contava com 300 alunos, entre os quais oitenta brasileiros. O aumento vultoso do número de matrículas demonstra o grau crescente de desenvolvimento dessa região que ia se industrializando e atraindo novas correntes migratórias. Comparando os dados acima, o número de alunos brasileiros era bem menor que o de alemães, demonstrando que o fluxo de imigrantes para a região cresceu bastante após a Primeira Guerra. Para atender a esse grande número de alunos, a quantidade de professores também precisava ser ampliada e nesse ano já eram dez professores, trabalhando em edifício escolar próprio construído em 1901. No ano de 1924 foi edificada uma nova construção e foi realizada uma nova adaptação no currículo, que passou a conter, além do alemão e do português, também o inglês. Neste mesmo ano ampliaram-se os graus de atendimento e a primeira classe de Jardim de Infância foi criada.



Foto 11- Fachada do prédio inaugurado em 1924. Essa foto já está com o nome atribuído após a nacionalização (COLEGIO BENJAMIN CONSTANT, 2001, capa).

Embora parecesse estar encontrando o caminho, a situação das escolas privadas estrangeiras era um dos focos principais do movimento nacionalista presente em todas as suas correntes. Desejavam, em linhas gerais, a ampliação da escolarização pública, a valorização do elemento nacional e o fim dos estrangeirismos, entre eles, a escola. Uma consequência disso transparece no relatório do diretor da Escola de origem germânica de Vila Mariana. Sobre o ano de 1926 encontra-se o depoimento dramático do diretor às voltas com as medidas políticas tomadas pelas autoridades brasileiras, somando-se a isto as consequências do pós-primeira guerra:

O ano passado foi para a escola uma época de grande desenvolvimento. A prova é o constante crescimento da quantidade de alunos que atingiu um número como nunca antes. Já em janeiro as classes tinham 291, número esse que cresceu até 322 e ao terminar o ano escolar desceu novamente a 284. A constante mudança de alunos é a tristeza de quase todas as escolas aqui. Os motivos para isso não devem ser procurados na escola, mas a situação de vida, de maneira que a população não para e está sempre migrando (de lá para cá) (KELLER, 1927).

Muitos assuntos preocupavam os diretores das escolas alemãs nesse período e esses documentos, produzidos para fins internos, de interesse do próprio grupo, mapeavam toda a estrutura de funcionamento dessas escolas, como uma justificativa de que, apesar das dificuldades, estavam sendo bem cuidadas e que o ensino era de qualidade. A preocupação em divulgar o currículo escolar na prestação de contas era grande:

Os nossos alunos, quase todos sem exceção ficam no país e só um número muito pequeno volta à Europa ou vai às escolas mais elevadas⁵⁵. Quase todos, após o término dos anos escolares, entram na escola profissional. Diante dessa situação foi levado também em conta nosso plano de aula. Ele é elaborado de tal maneira que no geral as crianças tenham uma formação firme para mais tarde encontrar seu caminho na vida. Nas classes superiores foram introduzidas matérias profissionalizantes. As crianças de 6^a a 8^a séries tem aula de Inglês e na 7^a e 8^a tem taquigrafia e contabilidade e na 8^a tem datilografia sendo que temos seis máquinas de datilografia à disposição. Além do ensino teórico, cuida-se de aptidões práticas, todas as meninas têm aulas de trabalhos manuais e os meninos experimentam as suas habilidades em trabalhos de madeira e encadernação. Balanços e cavalinhos de madeira são aparelhos no jardim de infância que saem de nossas próprias oficinas e nós nos esforçamos agora também para produzir nossos próprios aparelhos de ginástica (idem).

O que se pode apreender disso é que, no auge do movimento nacionalista, havia necessidade de mostrar os motivos pelos quais a escola deveria continuar existindo e, evidentemente, mostrar a diferença entre essa escola e as demais. A primeira delas não estava exatamente relacionada ao ensino, mas ao foco do ensino, ou seja, o aluno e este era aquele estrangeiro ou o filho, que, estando no Brasil, pretendia fixar residência e conseqüentemente, prestar serviços à pátria. Relacionado a isso estava outro argumento muito forte, que ia também ao encontro dos ideais difundidos pelos nacionalistas, que era o imperativo do ensino primário, idéias expressas na primeira frase. A segunda questão diz respeito ao ensino propriamente dito. Nesse período havia também o debate em torno do ensino prático manual, a serviço, sobretudo, da industrialização, mesmo que ainda incipiente. A grade curricular demonstra, assim, uma tendência grande para o ensino técnico profissionalizante, opção que se confirmaria nos anos seguintes.

⁵⁵ As escolas mais altas eram as que forneciam ensino humanista e formação para ingresso em universidades e não preparavam imediatamente para o mercado de trabalho, ou seja, não eram profissionalizantes.

As lideranças tornavam-se cada vez mais necessárias na articulação dos interesses da etnia com os do Estado nacional brasileiro e ao mesmo tempo com a defesa e manutenção dos valores culturais alemães. O Professor Johannes Keller era um líder não só para a Escola de origem germânica de Vila Mariana, mas para toda a comunidade alemã paulistana de camada média. Organizava uma entidade de caminhadas, que congregava, além de seus alunos, outros alemães que se interessassem pela atividade.

O preparo físico era bastante valorizado e a justificativa vem a seguir, mostrando que as caminhadas visavam também um contato com comunidades de outras regiões do Estado e empresas industriais de origem germânica, visando à abertura de campo de trabalho futuro para seus alunos.

Para ter material para redações em alemão (na língua), história natural e aula prática e para tornar compreensível aos alunos a função da vida humana fizeram-se aulas ao ar livre: o Museu do Ipiranga, o Jardim da Aclimação, o Instituto Butantã, a Granja Julieta em Santo Amaro, o Clube dos Católicos, algumas ilhas da represa de Santo Amaro, e muitos outros lugares foram visitados muitas vezes, e cada participante levou para casa motivações práticas. A última classe (concluente) visitou o abatedouro de Osasco, a fábrica de vidro Ypiranga, a fábrica de papel de Ponte Grande, a fábrica de borracha Pritz, a Antártica, a fundição Indianópolis e o Observatório em Santana (ibidem).

Essas visitas não se reduziam apenas a conhecer empresas da capital, o interior também era alvo desses passeios. A cidade de Limeira fez parte desse roteiro quando, no ano de 1925, a Associação de Excursões de Vila Mariana esteve em visita à Festa Escolar do Bairro dos Pires, ocasião em que os excursionistas puderam também conhecer o técnico agrário que fazia vinho de laranja, fruta cujo cultivo começava a despontar como substituta para o café. Em outra ocasião, no ano de 1926, a visita foi a Campinas, ao Instituto de Sericicultura, onde os alunos puderam ouvir sobre a produção da seda e depois visitaram, na mesma data, a Fábrica de Fósforos e a fazenda de café da Família Levy, ambas em Limeira (BEZERRA, 2001).

No ano de 1924, antes mesmo de chegar ao poder, Adolf Hitler fez uma declaração que sintetizava os princípios que iriam nortear a política educacional nacional-socialista futuramente e esta afirmava que a meta do Estado popular, e assim das escolas, não deveria ser apenas ministrar conhecimentos, mas criar corpos saudáveis (KOCH, 1973,

p. 09), pois a estrada para a perfeição física levava também à perfeição do caráter. As atividades ao ar livre e as longas caminhadas a pé fortaleceriam o físico e ao mesmo tempo o conhecimento de muitos lugares. Johannes Keller soube unir os dois ideais⁵⁶. Os princípios nacionalistas do período eram tão semelhantes que dificultam a identificação da idéia que estava prevalecendo, se a brasileira ou a alemã.

As festas escolares, ocasião privilegiada da sociabilidade, comuns a todas as escolas alemãs, tinham triplo objetivo: mostrar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano, congregar os alemães – sócios e não sócios – numa atividade cultural festiva e arrecimentar fundos para a escola, Assim,

Produziram-se poucas festividades, no dia dos pais os alunos tinham oportunidade de mostrar seu conhecimento e saber em canto e música, em ginástica e declamação. Uma festa escolar no dia 7 de novembro foi determinada como festa para angariar dinheiro e trouxe uma importância razoável. O ano escolar que em janeiro se iniciou com uma inesquecível e bonita festa de jubileu dos 25 anos terminou no dia 25/12 com uma festa de final de ano e uma exposição de trabalhos manuais do jardim de infância, dos desenhos e das obras de arte dos trabalhos manuais. Mais de 300 visitantes viram a exposição. (ibidem).

Os relatórios mostram que essas festas contavam também com a presença de alemães ilustres que, pela sua própria posição na escala social, tinham interesse em assuntos ligados à etnia na cidade, como é o caso do “chanceler alemão senhor Dr Luther que veio em companhia do cônsul geral senhor Dr Strube e acompanhantes e que ficou entre nós e recebeu o cumprimento com flores dos pequenos”.

Conclui seu relatório fazendo menção ao trabalho da diretoria da Associação Escolar e dos professores na formação da juventude e do espírito alemão:

O ano de 1926 foi um ano bonito e produtivo. Muitas esperanças que nasceram nos dias festivos de janeiro 1926 se desenvolveram plenamente. Uma direção entusiasmada pela entidade alemã, com o Sr Günther Thümmel à frente produziu os fundamentos da escola e uma turma do corpo docente cheia de vontade de trabalhar (em número de onze) que trabalharam assiduamente e sem esmorecer na formação de nossa juventude. Há muitos

⁵⁶ As vinculações políticas de Johannes Keller ficaram mais visíveis quando ele assumiu a direção da Escola Alemã de São Caetano.

amigos da escola que ajudam com doação de dinheiro e presentes de todo tipo, para que ela possa vencer as dificuldades da luta pela vida. Assim nós, esperançosamente e corajosamente, vamos entrar no ano de 1927 com a certeza de que continua e vai continuar viva a cultura e os costumes alemães (Deutschtum). Viva a Escola de origem germânica (Idem).

Embora estivesse em curso o processo oportuno de demonstração da adesão aos princípios educacionais brasileiros, os representantes dessas escolas continuavam entusiasmados com a manutenção da sua germanidade e a escola permanecia como instrumento privilegiado para a divulgação desses valores. O último relatório do professor Keller à frente da Escola de origem germânica Vila Mariana foi o do ano de 1929⁵⁷, no qual salienta o aumento do número de alunos para 384 e entre eles sessenta brasileiros, mais o Jardim de Infância com trinta alunos. A partir do ano seguinte ele passa a atuar junto à escola de origem germânica de São Caetano⁵⁸.

No último relatório encontrado, o do ano de 1936, a escola estava sob a direção do Dr M. Demer, sendo presidente da Associação Escolar Sr Eduard Sack. Contava com curso ginásial e curso comercial profissionalizante reconhecido pelo governo desde 1936. O número de alunos cresceu significativamente (706 alunos) como também o de professores, que foi para vinte e dois, havendo 886 membros na Associação. Ao prédio que era próprio desde 1901, foi anexado um ginásio de esportes em 1934.

Os percalços provocados pelas guerras também atingiram essa escola: muitos pais retiraram seus filhos, uns por não ter como pagar, outros por não quererem seus filhos estudando com brasileiros e italianos. Somente em 1917, com a obrigatoriedade do ensino em português e da inclusão da história e da geografia do país, que deveriam ser ensinados por professores brasileiros, forçou a contratação da primeira professora de português após dezesseis anos de funcionamento da escola.

Antes das medidas nacionalizadoras impetradas por Getúlio Vargas, São Paulo já discutia a necessidade de nacionalizar instituições educacionais a fim de integrar os imigrantes na sociedade local e, ao mesmo tempo, acabar com a concorrência destes com os

⁵⁷ Segundo dados da Escola, nesse ano o Professor Keller foi substituído por Mathias Demer na direção escolar.

⁵⁸ Essa escola recebeu o seu nome (Deutsche Schule Johannes Keller), uma homenagem em agradecimento aos serviços prestados em prol da germanidade. No comando, organizou os alunos em dois blocos da Juventude Hitlerista, um masculino e um feminino (Relatório do ano de 1938).

trabalhadores nacionais. Para os republicanos paulistas, esse era um ponto fundamental em seus projetos políticos, tanto que a primeira medida visando à nacionalização das escolas aconteceu ainda no final do século XIX, com a promulgação da Lei nº 489, de 29 de dezembro de 1896, promulgada por Campos Salles, então presidente do Estado de São Paulo. O primeiro artigo da referida lei determinava que

Em todos os estabelecimentos e escolas particulares de instrução primária, para ambos os sexos, dirigidos por professores de qualquer nacionalidade, é obrigatório o ensino da língua nacional, bem como Geografia e História do Brasil (BETTINI, 2000, p.44).

O artigo 2º da Lei determinava ainda que o ensino da língua nacional deveria compreender, além da leitura e noções de Gramática Portuguesa, exercícios de ditado e composição. No texto de lei, o artigo 3º previa que a fiscalização deveria ser feita pelos inspetores literários nos seus distritos e pelas câmaras municipais nos respectivos municípios e determinava punições – que iam desde a cobrança de multas até a suspensão e encerramento do estabelecimento - às escolas que não observassem o cumprimento da lei.

Ainda dentro dos ideais republicanos, esse plano de construir uma educação nacional continuava servindo de base na discussão das políticas educacionais que culminariam com a Reforma de 1920. Nas décadas de 1910 e 20 defendia-se a necessidade de

transformar o filho do caboclo e do estrangeiro em verdadeiros brasileiros, em verdadeiros paulistas, coisa que nem um nem outro era até o momento – um, o caboclo, em razão de seu nível cultural inferior, e o outro, o descendente do imigrante, porque estava sendo formado para se tornar um cidadão leal à terra de seus pais e não à terra em que nascera (ANTUNHA, 1976, p. 40).

Acreditavam que a escola contribuiria muito para formar esse “paulista” e para isso os ideais nacionais deveriam ser difundidos por meio de virtudes cívicas e valores brasileiros, ou seja, a língua, a história e a geografia nacional. Assim, o ensino da língua vernácula e a difusão dos valores nacionais, o cultivo das virtudes cívicas e a intensificação do amor à pátria seriam os elementos básicos para o desenvolvimento da consciência nacional e sua auto-afirmação. A Lei 1579, de 19 de dezembro de 1917, entre outras mudanças na educação, iniciou o processo de nacionalização das escolas estrangeiras e estabeleceu uma intervenção mais direta e eficiente, por parte do Estado, nas escolas

particulares no sentido de ser observado o ensino da língua nacional, da geografia e da história do Brasil (ANTUNHA, 1976).

Já a Reforma de 1920 (Lei 1750 de 08 de dezembro de 1920⁵⁹) estava imbuída do mesmo espírito, tanto da inserção do nacional quanto do estrangeiro na sociedade local, assim, adotava enérgicas medidas nacionalizadoras, tanto nas escolas nacionais quanto nas estrangeiras. Segundo Heládio Antunha (1976, p. 162), “tratava-se de disseminar em todas as escolas a educação cívica e patriótica; no caso das escolas estrangeiras, sobretudo, urgia cumprir a legislação que as obrigava ao cultivo dos estudos de caráter nacional”. Para isso o Estado deveria assumir o seu papel fiscalizador e interventor nessas escolas. De acordo com a Lei, as escolas estrangeiras deveriam respeitar os feriados nacionais, ministrar ou fazer ministrar o ensino em vernáculo, incluir no programa o ensino do português, da geografia e da história do Brasil, dadas por professores natos. Essa mesma lei ainda proibia rigorosamente o ensino de língua estrangeira a menores de dez anos. O objetivo era eliminar os quistos estrangeiros no Estado.

A Escola de origem germânica de Vila Mariana conseguiu, no ano de 1918, o registro do curso primário na Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, tendo, assim, oficialmente reconhecida sua existência. Nos anos que se seguiram outras alterações substanciais ocorreram, principalmente após a década de 1930. Neste ano, Getúlio Vargas, por meio do golpe, chegou à presidência e, embora tivesse a simpatia dos alemães principalmente do Sul - como já foi dito antes – acabou, por diversos motivos, encarando que mantinham uma certa simpatia pelas suas idéias como adversários políticos, colocados entre as vítimas principais de sua ditadura e suas investidas. No ano seguinte já se promulgava alteração na educação, o ensino primário foi ampliado para cinco anos e o secundário foi dividido em duas etapas: o ginásial, de caráter mais formativo e o colegial, de caráter mais técnico; quanto ao superior⁶⁰, o curso comercial foi dividido em propedêutico (de três anos), seguido pelo técnico (de um a três anos) e o curso de administração e finanças.

⁵⁹ Regulamentada pelo Decreto 3356 de 31 de maio de 1921.

⁶⁰ Estas classificações estão de acordo com a Reforma Francisco de Campos (1931). Uma aproximação com o sistema atual seria da seguinte forma: o primário corresponderia ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental – agora de cinco anos - ; o secundário é o atual segundo ciclo e o superior o Ensino Médio.

As escolas precisavam se adequar à lei e o Colégio abriu, em 1936, o curso comercial para os concluintes do ginásio, passando a oferecer cursos profissionalizantes para o ingresso dos alunos no crescente mercado de trabalho; três anos depois abriu o secretariado para o público feminino.

Embora as medidas nacionalizantes já tivessem começado alguns anos antes, as escolas ainda conseguiam burlar a lei e continuar agindo livremente. Não raro contratavam um professor teuto-brasileiro ou brasileiro que poderia ou não ter admiração pelo povo e cultura germânicos, como mostra um dos pareceres assinados por Guilherme Augusto Canedo de Magalhães, da Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1942:

aliás, cumpre ponderar que em situação mais ou menos idêntica a esse estabelecimento, encontram-se muitos outros colégios que, mantidos por associações estrangeiras, tem a frente um cidadão brasileiro, como determina a legislação vigente (Decreto Lei 1545) ineficiente, porém, no exercício da função de diretor do Ginásio, por ser um assalariado da Associação mantenedora ou um brasileiro nato descendente direto de estrangeiros sendo, pois, em última análise, um simples preposto da sociedade.

Evidencia-se, assim, que a resistência à adequação às leis, acabava virando um caso de polícia. A frase seguinte ao parágrafo citado acima fala justamente dessa situação e o argumento utilizado para indicar um interventor público para as instituições escolares estrangeiras era que, se o governo sentia que as atividades comerciais e industriais dos “nacionais daqueles países” nas empresas particulares eram perniciosas, e tinha colocado essas empresas sob intervenção direta, designando uma pessoa de confiança para administrá-las, o mesmo deveria fazer com as escolas, já que o problema acabava sendo muito mais grave em virtude de que as instituições escolares atendiam à juventude, que estava em período de formação moral e social.

O Colégio da Vila Mariana foi um desses que teve também um interventor designado, provavelmente pelos mesmos motivos, ter atribuído a direção da escola a alguém não muito disposto a abasileirá-la. Tanto que em 1942 foi designado como interventor Mario Gualberto Camargo, que dirigiu a escola por sete anos, período em que a comunidade deixou de considerá-la como propriedade sua, pois foram muitas as alterações, inclusive

todas as matérias passaram a ser dadas em português, o alemão foi proibido, os professores alemães foram todos dispensados, alguns até presos em campos de concentração, pelo fato de serem alemães, isso na época da guerra. Os livros, aqueles que os professores não conseguiram levar foram queimados (SAUTER, 2006).

O interventor fez um balanço minucioso sobre a biblioteca da escola onde funcionavam três bibliotecas: uma infantil, uma de professores e outra da sociedade. A biblioteca como depósito das idéias, da pluralidade de informações e de opiniões eram consideradas pelos governos autoritários como redutos de periculosidade. Assim, estas foram inventariadas e se tornaram um dos alvos principais da campanha de nacionalização. Relacionando as palavras da professora Sauter com as do interventor, tomadas de empréstimo do texto de Dietrich (2001, p. 206), na qual ele relata a situação da biblioteca, pode-se compreender a disputa que se travava no interior dessas instituições:

Na biblioteca da sociedade não existia um livro sequer (sic) em português, pelo que se pode deduzir que a mesma era tipicamente alemã, tendo mais que uma suas paredes figurou até a pouco uma fotografia de Hitler. Também na biblioteca dos professores era absoluta a inexistência de livros em língua portuguesa, a não ser que se considere como uma seção de livros nacionais, uns cinquenta exemplares didáticos de curso primário, reunidos ali como fruto da propaganda das casas editoras.

Evidente fica a transformação de todas as atividades escolares em criminosas e a biblioteca, como o lugar das palavras e das idéias, era o lugar da subversão, onde se desenvolvia uma cultura alienígena à nacional que deveria ser substituída.

Ainda sobre a vinculação política da escola com o nacional-socialismo, tanto o professor Beck quanto a professora Sauter falaram sobre a presença de professores nazistas, incluindo alguns mais exaltados que chegavam a lecionar uniformizados.

Sob a direção do interventor, também o nome da escola foi alterado para Ginásio Benjamin Constant e, como um lamento, deixaram registrado no exemplar comemorativo do centenário da escola, a informação de que “o nome do estabelecimento não fazia nenhuma referência ao povo ou à cultura alemã e fora escolhido pelo interventor” em homenagem a um dos principais líderes do movimento republicano que derrubara a monarquia em 1889 e o criador da divisa ordem e progresso da bandeira nacional (p. 71). O

nome é um importante identificador e ao mesmo tempo diferenciador social, marca os pertencimentos a uma família, a uma comunidade, um posicionamento na escala social. É uma marca que é pessoal, mas ao mesmo tempo social, construída no emaranhado de culturas com as quais contrasta ou se opõe na intersecção com as vidas individuais. O nome é, então, o que torna uma pessoa singular, única e, ao mesmo tempo, marca o seu pertencimento a um grupo social. A identificação social é permeada pelos confrontos com o outro, por ter que estar em contato, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a ser mais ou menos livre, a poder ou não construir seu próprio mundo simbólico e ainda a qualificação e identificação da pessoa, do grupo, da minoria, da raça, do povo. Mais que a oposição por contraste, é também o reconhecimento da diferença.

Para Brandão (...), a construção da identidade tem a ver com processos ativos de lutas, conflito, manipulação, em que um povo, contraditoriamente, nega a si mesmo e se afirma como uma identidade de dominado ou perseguido, integradora de valores negativos e positivos de diferenciação, porém, a sua própria condição requer a necessidade de lutar pela sua sobrevivência e nessa luta estão incluídos os símbolos que preservam a identidade, de alguma forma, própria, construída então, não apenas pela oposição à do outro, como também em oposição ao outro, ou seja, para marcar a diferença. Nesse campo de conflito que é a marca identitária, atribuir o nome de um líder nacional ao colégio estrangeiro era uma demonstração de força e poder por parte do interventor, representante do Estado. Ao se retirar a principal marca representativa da identidade grupal, o nome da escola, demonstrava-se o lado forte da correlação de forças em que os alemães eram minoria dominada e subjugada. Entretanto, não significou exatamente a desarticulação dos alemães congregados em torno da Escola de Vila Mariana, do Benjamin Constant, pois, como afirmam, “a adoção de um novo nome não significou perda de identidade e não afetou os ânimos de seus associados ou do corpo docente” (COLÉGIO Benjamin Constant, 2001, p. 73).

A escola foi retomada pela comunidade alemã do bairro em 1949, após solicitações de membros influentes da colônia junto ao governador do Estado.

O associativismo escolar teuto no Estado seguiu o exemplo de organização dos mesmos em outras regiões do país e marcou a relação que essas comunidades estabeleciam com o Estado quanto ao oferecimento de educação para os seus filhos.

Segundo Lúcio Kreutz (1994, p. 44), as comunidades alemãs conseguiam sobreviver normalmente sem a presença do Estado, pois organizavam-se comunitariamente para suprir as carências sociais decorrentes da ausência deste, ou seja, desde a construção de estradas e picadas em áreas rurais, manutenção de escolas, igrejas, cemitérios, hospitais, asilos até uma ampla estrutura de apoio cultural como imprensa, corais, teatros e também recreativas, como os clubes. Salienta ainda o autor que a tendência à organização comunitária, entretanto, não significou desconhecimento da estrutura política estadual e nacional do país, justificando que “os imigrantes consideravam como pacífica e inquestionável a sua cidadania brasileira”, mas que, no entanto,

o exercício da cidadania dava-se mais na esfera da organização comunitária, do local e regional, mais no ramo da sociedade civil do que política. O lema era recorrer ao Estado, sua instância política e jurídica, apenas se isso fosse absolutamente necessário (KREUTZ, 1994, p. 44).

Assim, a cidadania política brasileira só passou a ser reconhecida quando se efetivou a pressão por parte do Estado para que ela acontecesse. Houve a necessidade de se buscar reconhecimento jurídico dessas escolas em São Paulo. O processo foi mais ou menos longo, de acordo com a capacidade de interlocução política das lideranças escolares com as lideranças políticas e os órgãos públicos locais. Renate Sauter, representante dessa escola, referiu-se à situação que a escola enfrentou, dizendo que ela não teve a mesma sorte que o Colégio Porto Seguro, cujo interventor era generoso, um germanófilo, e permitiu que a escola preservasse o seu patrimônio cultural, enquanto o interventor designado ao Benjamin Constant, o Dr Gualberto, sob a forte pressão nacionalizante, trocou o nome da escola e ainda destruiu as marcas materiais de todo o ensino alemão.

Segundo Ana Maria Dietrich (2001), a Escola de origem germânica de Vila Mariana ocupou longas páginas nos arquivos do DEOPS-SP⁶¹, acusada de disseminar o ideário nazista, o que culminou no processo de intervenção e nacionalização a partir do ano de 1942, quando teve seu nome mudado para Colégio Benjamin Constant. Alguns de seus professores foram processados pela Superintendência de Segurança Política e Social, acusados de envolvimento com o partido nazista em São Paulo. A restrição ao

⁶¹ Delegacia de Ordem Política e Social.

funcionamento das escolas alemãs nesse período girava em torno exatamente daquilo que as caracterizava como comunidade autônoma (KREUTZ, 1994), ou seja, o não pertencimento à sociedade nacional. Segundo Dietrich,

Na retórica policial fica latente a idéia de que os alemães formavam um grupo alienígena enquistado no povo brasileiro. Tese defendida por muitos intelectuais brasileiros, o mito do perigo alemão tinha seu cerne na divulgação do germanismo/nazismo, espécie de tentáculo da cultura alemã no exterior (DIETRICH, 2001, p. 197).

Significava, portanto, uma dupla ameaça: à organização do Estado nacional brasileiro que se almejava construir, do ponto de vista interno, e do ponto de vista da política externa, pois o nacional-socialismo alemão pretendia congregiar os alemães do mundo todo a serviço do Estado-nação alemão.

Depois que a escola foi devolvida aos seus idealizadores, o currículo foi aperfeiçoado e outros cursos passaram a ser oferecidos, principalmente na área de formação técnica para o trabalho, característica que a diferencia das demais ainda hoje. A adequação às necessidades comerciais e industriais que já haviam sido encetadas no início do século, foram ampliadas. O fato de não ter mais ensino em alemão e a manutenção do nível de ensino fez com que a escola fosse procurada por pais de outras etnias, inclusive brasileiros, que passaram a ser, em 1951, a metade dos alunos do colégio.

A tendência para a formação profissional foi tomando forma, inclusive com o apoio da Câmara de Comércio e Indústria Teuto-Brasileira de São Paulo, incentivando, entre outras ações, o curso de secretariado feminino. As moças que se formavam já saíam do Colégio empregadas. Fazer um curso técnico à época significava emprego garantido.

O alemão voltou a ser língua obrigatória no ano de 1959, quando Franz Schorer, o professor que estava há mais tempo trabalhando no colégio, assumiu o comando da instituição.

Atualmente, sintonizada com as tendências do mercado de trabalho, a escola continua fazendo as pesquisas para formar os profissionais que as empresas precisam e, desde 1991, oferece cursos noturnos de química, com especialização em colorimetria e galvanoplastia; de administração, com ênfase em comércio exterior. O nível de ensino profissionalizante oferecido pelo Colégio Benjamin Constant é bem diferente do

desenvolvido no Colégio Humboldt. Este enfatiza o ensino técnico qualificado de nível mais elevado, com um certo grau de complexidade em suas atividades e com exigências de nível intelectual e cultural maior, enquanto aquele já está mais adaptado ao treino para a área de produção, que exige profissionais com maiores conhecimentos práticos que intelectuais. Diante disso, essas escolas não conseguem ser necessariamente concorrentes, pois o público a que uma atende, embora seja de classe média, não interessa ao outro e os motivos que levam um aluno a procurar uma delas é o mesmo que os impede de ir à outra. Talvez se processe aí uma complementaridade.

Imperatriz Leopoldina – Santana

Santana localiza-se na região norte de São Paulo, em parte das terras da antiga Fazenda Sant'Anna, onde também foram formados os bairros Tucuruvi, Tremembé e Cantareira. Em Santana, como nos outros em que se fizeram presentes, os alemães reconstruíram seu estilo de vida, traçando normas de comportamento deixadas às gerações seguintes. O maior fluxo desse contingente para o local foi no período entre guerras onde moravam, na década de 1920, cerca de cinco mil alemães. A maioria era formada por operários nas indústrias da região que se organizavam em atividades culturais, esportivas, educativas, religiosas desenvolvidas em clube, jornais, igreja luterana e escola de origem germânica. O Clube de Canto Eintracht teve um papel importante na organização da escola. Mais uma vez observa-se que as entidades sociais e recreativas surgiram antes das escolares e muitas vezes a escola surgiu em decorrência daquelas.

Segundo dados disponíveis no sítio institucional da escola na internet, ela se iniciou em 1923 com o nome de Hindenburg Schule (Escola de Hindenburgo). Funcionava com três salas de aula alugadas e sessenta alunos, à rua Voluntários da Pátria, e era mantida pela Sociedade Alemã de Santana e Arredores.

O Relatório da Escola de origem germânica do ano de 1926 dizia que no dia 27 de janeiro de 1923 o Clube de Canto Eintracht, formado por dezoito senhores de Santana, fez um convite para se formar uma Associação Escolar e que nesse mesmo dia foi

escolhido o professor e a escola se iniciou no dia 15 de março com vinte e uma crianças (nove meninos e doze meninas), dobrando a quantidade de matrículas em curto espaço de tempo. O primeiro professor foi o professor Hölzle que trabalhou na escola menos de um ano, sendo seguido pelos docentes Schore e Hödl.

O depoente representante da escola que se dispôs a contribuir para a pesquisa foi o Senhor João Beck⁶², que está ocupando cargos diretivos desde 1960, quando foi eleito como presidente da Associação Otto Baumgart, o qual condicionou o seu cargo à atuação efetiva do vice-presidente Sr. João Ricardo Beck, que em 1965 tornou-se presidente da mantenedora do colégio, ocupando o cargo até hoje. Ele relatou que, nos mutirões para a construção de escolas, a participação era irrestrita, não importando o nível social da pessoa, nem o gênero; salienta ainda que

Esse prédio⁶³ foi construído por gente de muito dinheiro. Sábado e domingo a turma vinha trabalhar como servente de pedreiro, contratavam pedreiros e eles vinham trabalhar como servente de pedreiro. Existia aqui atrás um lugarzinho coberto onde tinha um fogão a lenha. As senhoras vinham com os maridos, elas cozinhavam e os maridos ficavam trabalhando. Agora, quem eram esses homens? diretor gerente da Bremonse, da Siemens do Brasil, diretor do Banco Transatlântico... era tudo gente de muita projeção.

Esse tipo de atividade coletiva não era só para a escola. Diz ele que o clube alemão do bairro também foi construído no mesmo esquema. Atribui esse tipo de iniciativa ao espírito alemão, pois “o alemão é que é partidário de trabalhar para a sua comunidade”, porém, logo se emenda, ao lembrar que o tempo passou, que a modernidade atribuiu muitas tarefas ao indivíduo e que as relações sociais atualmente se constroem em bases muito mais racionais que as anteriores: “hoje na Alemanha é diferente, hoje ninguém quer mais nada. Aqui está a mesma coisa. Você sai hoje para pedir alguma coisa, você sabe que [se] hoje precisa de alguma coisa, pergunta quanto que é e dá o dinheiro”.

Essa escola foi construída já na vigência da lei nacionalista de 1917, portanto, deveria já estar adaptada às normas vigentes, no entanto, diz que “tudo era dado em

⁶² Entrevista realizada no dia 08 de agosto de 2006, nas dependências do Colégio Imperatriz Leopoldina, o seu lugar da memória.

⁶³ Está se referindo ao prédio construído em 1936: “aqui nesta escola, em 1936 se construiu esse prédio, que é o único das coisas velhas”.

português e alemão. Quando começou em 23, tinha professora de português, ela ensinava a língua portuguesa, a falar o português como se fosse uma língua, uma disciplina”, ou seja, o português era a língua estrangeira ensinada em uma pequena carga semanal.

Em 1926, a direção da escola foi assumida pelo Reitor Schleiff, que tinha trabalhado por muito tempo como adido estrangeiro (Constantinopla e Galatz) e finalmente tinha uma função na Alemanha como reitor e inspetor de escolas em Ratzebuhr (Pomerânia).

O número de alunos era grande, se comparado com o de outras escolas alemãs, mas era muito flutuante, estando divididos em três classes: classe um, com quarenta e dois alunos, classe dois com trinta alunos, classe três com vinte e quatro alunos. A escola era, portanto, primária mista, tinha aulas de religião, católica e evangélica, o que a classificava como uma escola paritária. Dentre os alunos poucos eram os brasileiros. No Relatório do ano de 1929, a quantidade de classes tinha aumentado para cinco, em 1935 para seis e em 1936 para sete séries.

A nacionalização também causou impactos nessa escola, como afirma o professor Beck, em 1938, quando ele chegou à escola, ela já era dirigida por uma brasileira. Ele diz que houve lá um problema em 1936, quando Getúlio Vargas promulgou uma lei dizendo que todas as entidades estrangeiras no Brasil tinham que optar se eram nacionais ou estrangeiras. Quando isso aconteceu,

então em 1937, foi feita aqui na escola, teve um prazo determinado para fazer isso, houve uma assembléia e essa assembléia decidiu que quem veio à assembléia, ficaria na entidade, quem não veio, foi eliminado e os que ficaram votaram unanimemente pela permanência da entidade alemã.

Essa insistência pela permanência com o status de instituição alemã parece não estar muito distante do que ocorria com outras pessoas envolvidas em manifestações políticas na época, que se recusavam a perder a nacionalidade alemã mesmo quando, forçadamente, tiveram que se naturalizar brasileiras.

Ana Maria Dietrich (2001, p. 75) mostra, em sua pesquisa sobre o movimento nazista em São Paulo, que havia no início da década de 30 uma organização de professores nazistas, destacando três nomes que teriam vindo ao Brasil com a missão de doutrinar a

juventude alemã a respeito do nazismo, ‘agindo’ na Escola de origem germânica de Sant’Ana. Um desses três – Erich Müller – teria sido diretor da Escola, onde procurou criar obstáculos ao ensino religioso na escola, sendo adepto da doutrina do neopaganismo baseado na superioridade da raça ariana. Apresenta ainda o caso de outro alemão, Ernst Oldendorf, ligado às atividades nazistas na Escola de Santana, segundo ela, “as investigações policiais registram que Oldendorf costumava boicotar as reuniões da diretoria da escola e não prestava conta de seus recebimentos” (2001, p. 71).

Ainda do ponto de vista da disputa pela identidade, o senhor Beck contou de forma bastante descontraída um acontecimento que considera – a longa distância – como engraçado. Seu sogro havia sido preso por algumas vezes, numa das quais, inclusive, dividiu a cela com o professor Gustav Adolf Hoch⁶⁴, ex-diretor do Colégio Porto Seguro, que faleceu na prisão: “o professor era o diretor do Colégio Visconde de Porto Seguro, ele morreu na cadeia ao lado do meu sogro”. Seu sogro havia sido preso porque

era daquele alemão turrão. Chegavam lá dizendo: você não quer virar brasileiro? Dizia não. Então vamos para a cadeia. Ele tinha já na fábrica dele uma maleta com pasta de dente, ele não podia nem calçar sapato, eles levavam do jeito que estava.

Muitos agentes nazistas foram infiltrados nas escolas enviados pelo III Reich com a missão de divulgar as idéias nazistas aos alemães radicados na capital paulista. A atuação desses agentes era no sentido de modificar o papel de manutenção da cultura nas escolas, incutir novas práticas, de acordo com a orientação do governo nacional-socialista, realizar excursões campestres e divulgar o ideário nazista por meio das canções e da literatura (DIETRICH, 2001, p. 186). A persistente tentativa de influenciar os alemães aqui no Brasil não era apenas ideológica, mas também material. O envio de professores para as escolas já era uma forma de controlá-las e ao mesmo tempo exercer influência sobre a juventude que estava em seus bancos escolares, no intuito de convencê-los sobre a pujança do nacional-socialismo. Outra forma encontrada foi o envio de quantias razoáveis em dinheiro, como atesta o professor Beck,

⁶⁴ Embora ele tenha sido citado como nazista, ele foi denunciado ao Ministro da Propaganda e da Informação do Povo da Alemanha nazista por não defender as idéias nazistas (DIETRICH, 2001, p. 187).

Aqui na escola, para construir esse prédio, veio uma doação da Alemanha, mas o Hitler, visando manter o controle das escolas alemãs no estrangeiro, quis transformar a doação em hipoteca, então a escola tinha uma hipoteca com o Banco Alemão Transatlântico. E o Banco Transatlântico, por ordem do Hitler, a doação passou a ser hipoteca. Se não acontecesse nada, não pagava e um dia liquidava. Nesse meio tempo surgiu a guerra. Em quarenta e dois o governo brasileiro ficou com o patrimônio do Banco Alemão Transatlântico, inclusive com a hipoteca da nossa escola.

Essa hipoteca foi resgatada anos depois por pessoas influentes – e ricas – da colônia. Ela foi paga por um alemão, de cujo nome o senhor Beck não conseguiu se lembrar, mas se lembrou que ela foi vendida depois para Otto Baumgarten,

aí surgiu em São Paulo uma entidade chamada Fundação Martius. Que função tinha a Fundação Martius? Ajudar aquelas instituições de origem alemã que não tivessem desaparecido. Eles compraram a hipoteca do Baumgarten. E essa fundação, através do seu presidente, Edgar Bromberg, começou a regularizar a situação, pagou todos os direitos dos professores.

Em virtude de todas essas ocorrências, a escola teve seu nome alterado por diversas vezes, mudando inclusive o tipo de atendimento escolar oferecido. Assim, foi Externato Pedro Doll em função do nome da rua que homenageava um imigrante alemão, depois chamou-se Ginásio Imperatriz Leopoldina (GIL) em homenagem à Imperatriz Leopoldina, de origem austríaca, e em 1965, passou a Colégio Imperatriz Leopoldina (CIL).

Em 1954, constituiu-se a primeira diretoria denominada Associação Cultural e Beneficente de Santana, de acordo com as leis brasileiras.

Em 1960 foi eleito presidente da Associação o Sr. Otto Baumgart, o qual condicionou o seu cargo à atuação efetiva do vice-presidente Sr. João Ricardo Beck, que, em 1965, tornou-se presidente da mantenedora do colégio, ocupando o cargo até hoje.

Atualmente a escola atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e, segundo informações da própria escola, dos alunos, uma minoria é descendente de alemães, o que demonstra que muitos pais se preocupam que seus filhos aprendam mais de uma língua estrangeira, mesmo não sendo esta a sua origem. Ao mesmo tempo há descendentes alemães que não procuram pela escola, como fala o senhor Beck, “veja, eu tenho muitos

filhos de alemães que não colocam seus filhos aqui, não interessa. E tenho alguns de Vila Galvão que trazem os filhos aqui e quando eu pergunto porque eles dizem: por que é ensino alemão”.

Em se tratando do ensino, o professor diz que a escola mantém “mais tradição no rigor, ainda a escola de origem alemã ainda é um pouco rígida, [tem] a disciplina; mas ele acredita que os pais procuram isso para a educação de seus filhos “por que eles acham ainda que os filhos deles estão num ambiente mais elevado”.

Do ponto de vista das diferenças entre as escolas, essa tem uma abordagem um pouco diferente das demais, pois, mesmo dentro do conservadorismo e da ênfase na disciplina alemã, ela se mostra um pouco mais aberta no atendimento a crianças portadoras de algum tipo de necessidade especial, como alunos autistas e portadores de Síndrome de Down.

Essas duas escolas representam um contraponto na organização do ensino de origem germânica no Estado. Tanto as do interior quanto as outras duas da capital são escolas que acabaram direcionando seu trabalho educativo para o atendimento às camadas alta ou média alta, enquanto a Benjamin Constant e a Imperatriz são escolas que atendem à camada média baixa. No Benjamin, o ensino é técnico profissionalizante, imediatamente interessado, objetivando conduzir rapidamente o aluno ao mercado de trabalho, em oficinas e na área de produção. O Humboldt forma técnicos de nível alto para exercer postos mais elevados na escala da produção, em que se exija um nível intelectual e técnico mais avançado. O Imperatriz é a escola que não tem nem ensino profissionalizante, nem duplo currículo, em que o alemão figura na grade curricular como língua estrangeira moderna. A proposta de ensino segue a nacional, sem correspondência com o alemão, preparando os alunos para cursar universidade no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo adentrou o complexo sistema de ensino do Estado de São Paulo abstraindo da totalidade, um aspecto particular que possibilitou compreender as bases em que esse sistema foi organizado: as escolas criadas pelos imigrantes. A escola foi uma das principais instituições utilizadas pela sociedade moderna para conformar a população aos novos valores burgueses e urbano-industriais e no Brasil também não foi diferente, embora os ideais liberais da obrigatoriedade, laicidade e gratuidade do ensino, introduzidos pela República, tenham se tornado realidade apenas na segunda metade do século XX. O país entrou também tardiamente nesse modelo de capitalismo, tendo sido, até meados do século passado, uma economia predominantemente agrária. Foi nessa conjuntura que surgiu a figura do imigrante alemão, o primeiro grupo europeu a chegar no país para participar do projeto de substituição do modo de produção escravista, pelo trabalho assalariado, livre.

Quando as primeiras correntes imigratórias chegaram, São Paulo ainda era província e não tinha despertado a liderança econômica e política que assumiria no final do século XIX, com a produção do café, e no início do século XX, com a urbanização e a industrialização. Junto ao imigrante branco que chegava, vieram idéias que justificaram, em bases racionais oferecidas pela ciência, a necessidade de substituição do escravo africano pelo branco livre europeu. Essas teorias serviram para explicar a supremacia da raça branca em detrimento da nacional, miscigenada, cabocla, mestiça, que precisava ser substituída por outro povo que contribuiria não só para o desenvolvimento econômico do país – já que acreditavam na superioridade do trabalhador europeu – como também para, ao longo do tempo, embranquecer a população brasileira. Muitos agrupamentos étnicos foram formados, permitindo que se mantivessem impermeáveis a uma assimilação imediata.

A ocupação dos espaços foi bastante heterogênea; embora tenham vindo para o trabalho agrícola nas fazendas de café do interior, nem todos se dedicaram exclusivamente a essa atividade: algumas famílias arregimentaram dinheiro, via poupança familiar, e adquiriram porções de terras que foram rateadas entre eles de acordo com a contraparte de cada uma, transformando-se, então, de colonos em pequenos proprietários rurais. Outros, por sua vez, se deslocaram para as cidades nascentes, dedicando-se a atividades urbanas, contribuindo assim para o desenvolvimento de pequenas manufaturas, embriões das

modernas indústrias paulistas e para a formação da classe média urbana, contribuindo assim com o rompimento com a velha estratificação entre senhores e escravos.

Esses grupos, fortalecidos pela sua condição histórica e ao mesmo tempo pela falta de atendimento às necessidades sociais básicas, como saúde, lazer, religião e educação, acabaram por criar entidades que supriram, ou ao menos minimizaram, a ausência do Estado. Foi assim que surgiram as Associações Escolares, de Tiro, de Canto, de ginástica, as culturais, as religiosas, a dos cemitérios etc.

Havia uma proximidade de objetivos muito grande entre essas instituições e em alguns momentos é quase impossível dissociá-las, como é o caso do binômio escola/igreja. Em comunidades rurais essa ligação era muito forte, geralmente as duas ocupavam o mesmo terreno, uma subsidiando a outra. Nessas comunidades o professor, além de ensinar os conteúdos escolares aos alunos, ainda os preparava para os ritos religiosos, tanto católicos quanto evangélicos. Nos agrupamentos urbanos, essa relação de dependência acabava ficando mais diluída, a não ser nos casos em que a escola possuía forte cunho religioso.

O campo educacional dos imigrantes alemães em São Paulo apresenta uma complexidade muito grande, mostrada neste trabalho. Embora sejam caracterizadas como escolas de imigrantes ou escolas alemãs, passam a falsa impressão de homogeneidade intragrupal, mas essa idéia não se concretiza quando se observa mais atentamente a dinâmica interna do grupo. Desde a origem social de cada uma das famílias chegadas ao Estado, a religião predominante, as informações sobre a escola, como também a atividade profissional de seus membros acabaram por influenciar fortemente na organização da instituição escolar que iria possibilitar a eles o acesso à integração na sociedade local. Tomando isso como base, pôde-se mapeá-las, localizando-as no Estado e apresentando algumas de suas características tanto históricas quanto sociais, enfocando aquilo que as faziam iguais e ao mesmo tempo diferentes. As escolas diferiam umas das outras e muitos fatores contribuíram para isso, como a localização geográfica de cada uma delas, ou seja, eram rurais ou urbanas; quanto à camada social a qual elas serviam, se colonos ou operários, camadas médias ou altas; a religião predominante ou a sua ausência, se católica, luterana ou laica; o tipo de ensino oferecido, se primário, secundário ou médio; enfim,

possibilitava uma série de combinações que tornavam essas escolas diferentes umas das outras, às vezes concorrentes, outras vezes subsidiárias, outras complementares.

Não eram os aspectos internos os únicos a influenciar na categorização das escolas e na valorização das mesmas entre os germânicos. A relação com a pátria de origem também contribuía nesse processo, principalmente quando se observa do ponto de vista histórico. Quando esses imigrantes chegaram ao Brasil, ainda nos últimos anos da primeira metade do século XIX, ainda estava em curso na Alemanha um amplo processo de discussão sobre a organização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos. Em alguns países protestantes que enviaram imigrantes para o Brasil isso já era realidade, em outros, estava sendo construída, mas, de qualquer forma, não é de se estranhar que trouxessem consigo esse tipo de informação sobre a importância da escola para o desenvolvimento pessoal e material, tanto seu, quanto de seu país, assim como para a vivência de sua opção religiosa.

Como a ênfase nesses debates era em torno da escola primária, que tinha um caráter mais universalista, procuraram organizá-la desde que chegaram nas fazendas de café, mesmo que nem sempre tivessem tido êxito na empreitada. Quando egressos delas, ao se alocarem no campo como pequenos proprietários ou na cidade, pensaram logo em criar escolas, sendo a primeira surgida em 1863, seguidas de outras, tanto no campo quanto na cidade. O fato de se enfatizar a escola não quer dizer que não tenha havido outras tentativas e propostas de oferecimento de educação, das mais diferentes formas, como os professores particulares, que lecionavam em suas casas ou em casas adequadas para tal fim e os preceptores presentes nas casas mais abastadas.

A escola primária foi, então, a prevalecente nesse período; em todos os lugares onde esse contingente imigratório se instalou, logo pensaram em organizar uma sala de aula. Para isso, as iniciativas comunitárias foram o caminho encontrado para o suprimento da carência desse tipo de instituição. O comunitarismo estava fortemente influenciado por valores cristãos e, ao mesmo tempo, pelos valores liberais, ao passo que, em não havendo a presença do Estado organizando as escolas, a sociedade civil o fazia com seus próprios recursos e, conseqüentemente, com sua própria dinâmica de organização e manutenção. Assim, agiam totalmente alheios ao Estado e sem a interferência deste, evidenciando uma independência no que concernia a sua formação, adaptação e integração nacional. A escola

primária, então, cumpria o seu papel: ensinava os rudimentos da leitura e da escrita e da matemática. Além disso, principalmente em áreas rurais, em que a igreja exercia um papel centralizador em questões formativas e socializadoras, a escola primária tinha ainda uma outra função, que era a preparação para os ritos de passagem, quer fossem eles católicos ou evangélicos, para os quais a conclusão do ensino primário era condição *sine qua non*. No Brasil, nesse período, a discussão sobre a escola primária ainda não tinha atingido esse patamar.

A partir da segunda metade do século XIX, com a ascensão da burguesia industrial, começava-se a discutir, na Alemanha, a necessidade de ampliação do ensino secundário e a transformação do modelo pautado no ginásio, de uma formação mais geral, cultural, livresca, para o ensino imediatamente interessado, ou seja, um ensino técnico, prático, que estivesse em acordo com as necessidades da sociedade moderna industrial. Foi também um longo período de debates e a escola de origem germânica no Brasil não fugiu a ele, tanto que, no final do século, já havia, principalmente nas cidades grandes, como Campinas e a capital, a preocupação com o tipo de ensino a ser oferecido, se técnico ou propedêutico. Entretanto, em ambas as cidades, o conflito interno foi agravado pela abertura das escolas, também estrangeiras, dos protestantes, que desejavam oferecer um ensino formativo, preparatório para o ingresso nas universidades, visando atender, não só a seus conterrâneos, como também à elite nacional, sedenta de ensino que habilitasse seus filhos para a universidade e, em consequência, para altos postos administrativos e de comando. À escola de origem germânica não sobrou outra opção que se adequar para a sobrevivência nessas condições.

Essas iniciativas escolares estrangeiras no ensino secundário eram possibilitadas pela legislação educacional brasileira, que outorgou à iniciativa privada esse nível de ensino e a conseqüente preparação para o ensino superior, modelo seguido ainda por toda a primeira república.

Já no século XX, a situação não mudou muito em relação aos dois níveis de ensino, entretanto, para as chamadas escolas alemãs o campo ficou mais profícuo: ampliou-se consideravelmente o número de escolas, bem como esse conjunto se tornou ainda mais complexo. Os núcleos coloniais que haviam sido formados na região da capital, no século anterior, tiveram a sua condição alterada nas primeiras décadas e logo se tornaram bairros

industriais. Surgiram, então, as escolas primárias urbanas nos bairros adjacentes à capital paulista, ocupados por grande contingente de imigrantes de diferentes etnias, para os quais a escola seria um importante instrumento no processo de assimilação nacional, no entanto, insuficientes para atender às suas demandas sociais.

Percebeu-se então que, nas primeiras três décadas do século 20, avolumou-se a quantidade de escolas estrangeiras e as alemãs também, tanto nas áreas urbanas, quanto nas rurais, no interior, seguindo os novos caminhos do café e das estradas de ferro, sendo a maior parte delas de ensino primário.

Nesse sentido de ampliação de escolas e de público atingido, outro fenômeno acabou influenciando na constituição da escola de origem germânica, até então primordialmente influenciada pelo luteranismo: a chegada dos missionários católicos alemães ao Estado, para fazer frente às escolas religiosas até então organizadas, e disputar, também, o espaço religioso entre os alemães. Essa disputa se travou logo nos primeiros anos do século XX.

As escolas que foram criadas inicialmente visavam atender exclusivamente aos imigrantes e seus descendentes, paulatinamente foram perdendo essa característica e se transformando, ao longo de mais de cem anos, em sua estrutura e público atendido. Contribuíram para isso alterações na realidade sócio-cultural, política e econômica do Brasil e da Alemanha.

Do ponto de vista nacional, a nacionalização do ensino, impetrada nas primeiras décadas do século XX, causou um impacto muito grande nas pequenas escolas comunitárias e a maior parte delas acabou fechando. Na década de 10, ocorreu a primeira proposta nesse sentido, atingindo principalmente as escolas primárias rurais, cujo ensino era dado exclusivamente em alemão, sendo a língua corrente nos bairros também o alemão. Diretamente a legislação não previa o fechamento das escolas, mas, indiretamente, foi o que acabou ocorrendo com algumas. Essas escolas comunitárias deveriam, a partir da promulgação da lei, contratar um professor brasileiro para ensinar o português, a história e a geografia nacionais, trabalhando juntamente com o professor estrangeiro, ambos, evidentemente, pagos pela comunidade. As escolas que não conseguiram pagar os dois salários acabaram fechando. Outras fecharam provisoriamente e reabriram suas portas depois, no entanto, um aspecto observado nesse percurso e que foi bastante recorrente foi a

estratégia criada para a permanência das escolas, a principal delas foi a transferência da administração da escola para um teuto-brasileiro, bem como o oferecimento das aulas. As urbanas também passaram pelo mesmo processo, elaborando, igualmente, diversas estratégias de sobrevivência.

Muito embora essa conjuntura tenha afetado as escolas estrangeiras, não foi a mais impactante. A transformação das escolas alemãs foi concretizada, mesmo, com a nacionalização do ensino do final da década de 30 e início da seguinte. Dessa investida, restaram poucas escolas que demonstraram uma grande capacidade de organização e de resistência e, principalmente, de elaboração de estratégias acertadas, como se verificou ao longo deste trabalho.

Essas escolas deixaram de ser escolas de imigrantes, de forte inspiração étnica, pautadas principalmente na preservação da língua e culturas germânicas, cuja proposta era mais restrita, direcionadas para a comunidade étnica, mais expostas aos conflitos com a sociedade nacional, e caminharam para a constituição de um campo educacional internacional absolutamente heterogêneo, estratificado e seletivo, no interior do qual se processa uma trama complexa de diferenciação social e manutenção de privilégios, via escolarização.

Nesse processo, as escolas primárias foram superadas e as comunidades, tanto urbanas quanto rurais em que elas eram predominantes, acabaram sendo atendidas pelas escolas públicas, a não ser que as famílias tivessem muitas posses para enviar seus filhos às escolas alemãs remanescentes, na cidade de Rio Claro ou Campinas, no interior, e aquelas organizadas na capital.

Se, como se mostrou neste trabalho, o campo das escolas alemãs já era bastante complexo, o fato de a maior parte delas ter desaparecido não significa absolutamente que a diferenciação tenha acabado, muito pelo contrário, ela se cimentou, de forma que na classificação das escolas de origem germânica pode-se perceber que elas permanecem em níveis diferentes.

Uma particularidade inerente a todas as escolas remanescentes é que elas descobriram uma forma de permanência e isso foi encontrado assimilando os alunos da própria população nacional. Em poucos casos atende somente a uma população estrangeira alemã, tanto que o ensino do alemão passou a ser subsidiário, ao invés de base principal,

para o projeto pedagógico. No topo delas encontram-se duas escolas que tiveram seus percursos totalmente alterados para se adequarem a duas realidades nacionais, a brasileira e a alemã, têm ensino bilíngüe, habilitam seus alunos para cursar universidade na União Européia e recebem financiamento do governo alemão. Esses são alguns aspectos que elas têm em comum, o diferenciador é a proposta educacional de cada uma. O Colégio Porto Seguro, desde o início do século XX, já pretendia ser um colégio de elite, embora inicialmente tenha propagado o caráter universalista de escola aberta a todos, sem distinção, seu objetivo era atender a um público muito selecionado. Cooptar escolas vizinhas ou frustrar iniciativas escolares na região foi uma das estratégias utilizadas para sua continuidade na capital. Nesse sentido chegou até mesmo a formar uma escola profissionalizante para trabalhadores, mas o que realmente contribuiu para sua expansão e crescimento foi o pangermanismo, quando foi alargada a influência teuta no país. Para se tornar uma escola de elite, não poderia ter um currículo que fosse prático, assim, mostrando estar bem situadas nos debates educacionais, tanto alemães quanto brasileiros, forjou a criação do ginásio, o locus privilegiado de distinção social, pois era para ele que afluíam aqueles que desejavam cursar a universidade e manter privilégios sociais, ou seja, os melhores empregos, com os melhores salários.

Esse caráter diferenciador foi adquirido por meio do reconhecimento do governo alemão e da autorização para aplicar o Abitur, exame da mais alta qualificação, símbolo de poder e acúmulo de conhecimentos, só acessível a uma pequena parcela de pessoas muito bem situadas social e financeiramente. Esse título significava igualdade com as escolas secundárias alemãs, o que dava a ela a condição de ser uma autêntica escola de origem germânica no exterior. No entanto, em períodos importantes, ela se colocava como uma escola teuto-brasileira, recurso utilizado para se proteger, principalmente no processo de nacionalização do ensino.

A partir da década de 1980 foram abertas filiais desse colégio em cidades onde se instalaram empresas alemãs, procurando manter o seu lugar de destaque como porta de entrada para a realidade internacional, motivadas pelas questões econômicas envolvidas na globalização dos mercados. Essa nova realidade requer profissionais formados e para essas empresas fica mais baixo o custo da produção se elas puderem contar com mão-de-obra altamente capacitada no país hospedeiro. Além disso, como há uma significativa circulação

de executivos e de profissionais de altos postos, e, diante da possibilidade de terem que retornar à matriz, há a preocupação de que seus filhos tenham um ensino correspondente ao que teriam no país de origem, ou seja, um currículo germânico que facilite o retorno sem traumas. O Colégio Porto Seguro percebendo essa dupla vantagem, de manter a relação cultural com a Alemanha e formar as lideranças que este país requer, deixou de ser uma ameaça para a soberania nacional – como foi considerada na década de 40 - e passou a ser a porta de entrada para parcerias econômicas entre Brasil e Alemanha.

A diversidade de propostas pedagógicas propicia resultados diferentes e outra escola que se enquadra nesse desenho apresentando muitas similaridades é o Colégio Humboldt. Este também é uma escola de origem germânica que se iniciou como simples escola étnica periférica, mas que hoje oferece igualmente o Abitur, entretanto, a maior contribuição que dá a essas relações culturais e econômicas entre Brasil e Alemanha é a formação de técnicos altamente qualificados para as empresas alemãs. É uma escola profissionalizante, embora, pensando a partir do ponto de vista da estrutura de ensino alemão, é a mais completa das escolas alemãs fora da Alemanha, pois consegue congrega em seu interior todos os níveis, desde a educação infantil ao Abitur, passando pelo duplo currículo ainda no Ensino Fundamental, um que desemboca num currículo mais técnico, profissionalizante, para aqueles que têm necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho e o outro que conduz para o ensino propedêutico, necessário para a carreira universitária, tanto no Brasil quanto na Alemanha. O que a diferencia do Porto Seguro é seu caráter técnico, prático, de escola moderna, totalmente adequado às necessidades imediatas das empresas alemãs que necessitam de trabalhadores mais intelectualizados.

O Colégio Humboldt mostra-se bastante adequado às exigências das duas sociedades, tanto a nacional quanto a alemã, e prova disso é que recebe somas significativas de dinheiro do governo alemão para a manutenção desse ensino estrangeiro no Brasil, totalmente adequado às duas realidades.

As outras escolas figuram num espaço mais nacional, interno, não adquiriram esse status de escola internacional bilíngüe e cada uma delas mantém um currículo similar ao nacional, atende à camada média da população brasileira e a única característica que as une ao país de origem é o ensino do alemão e um ou outro intercâmbio cultural que é feito com instituições germânicas. Entre essas figuram os Colégios Rio Branco, o Koelle, o

Imperatriz Leopoldina e o Benjamin Constant. O caráter diferenciador entre elas fica a cargo dos colégios Leopoldina, com um ensino mais humanista, atento à diversidade social, intelectual e física de seus alunos, e o Benjamin Constant, profissionalizante.

Este último, desde a sua origem num bairro operário, definiu a sua função como formador de mão-de-obra técnica qualificada para as empresas nascentes, tanto alemãs quanto brasileiras. Por meio de pesquisa descobre quais são as necessidades do mercado e oferece os cursos que supram a carência imediata de trabalhadores. Ela é, entretanto, uma escola profissionalizante, muito mais próxima da realidade brasileira que da alemã.

Este estudo possibilitou, então, chegar as seguintes conclusões: as escolas alemãs se posicionavam em um espaço bastante amplo quando surgiram, atendendo a camadas sociais e a opções religiosas muito distantes umas das outras. À medida que foram se adequando à realidade nacional, foram perdendo esse caráter mais universalista e passaram a se tornar exclusivistas. Muitos fatores contribuíram para esse reducionismo, inclusive as duas investidas nacionalizadoras do século XX. No entanto, foi o próprio desenvolvimento das atividades econômicas e a inserção dos teuto-brasileiros nas mesmas que marcou a predominância de um ou outro modelo de escola. As que tiveram mais poder de persuasão e de resistência acabaram sobrevivendo e, mesmo em número reduzido, fazem parte de uma rede de escolas diferenciadas, de acordo com o nível social a que servem, mantendo o caráter diferenciador e de manutenção de privilégios do sistema de ensino alemão.

Com a ampliação do processo de globalização e a difusão de empresas alemãs por diversos países, as relações entre Brasil e Alemanha foram estreitadas e algumas escolas passaram a figurar como importantes elementos integradores nesse processo. Como forma de controle e para ter profissionais formados, de acordo com o que essas empresas estavam acostumadas a ter em seu país de origem, foram ampliados os subsídios para as escolas alemãs no país, e estas, por sua vez, se transformaram em escolas internacionais, atendendo a um público altamente selecionado.

Essas escolas não constituem apenas um espaço diferenciador, mas um espaço complementar dentro do esperado para escolas de origem alemã no estrangeiro: elas oferecem, no conjunto, todos os níveis de ensino que compõem o sistema educacional alemão, com características tão seletivas e tão excludentes quanto as do sistema de origem.

Se cada uma dessas escolas for olhada particularmente, essas características não aparecerão e haverá uma visão parcial da realidade do que é o ensino estrangeiro alemão em São Paulo. Olhando no conjunto, pode-se perceber como essas escolas se transformaram, de escolas de imigrantes organizadas com o intuito de suprir a carência de educação deixada pelo Estado, a escolas internacionais, totalmente adequadas às novas necessidades econômico-culturais alemãs e nacionais, tornando-se elas mesmas parceiras de sucesso nessa teia, uma ponte entre as duas culturas, a nacional e a alemã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. L. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: UNICAMP, 1998.

ANDERY, M. A. [et alli]. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 11ª ed. São Paulo: Educ/Espaço e Tempo, 2002.

ANDRADE, M. **Amar, verbo intransitivo – idílio.** 17ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

ANDRÄ, H. **O Colégio Visconde de Porto Seguro:** crônica comemorativa do primeiro centenário. (1878-1978). São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo** (1888 – 1988). Bauru/São Paulo: EDUSC, 1998.

ANTONASSI, M. A. M. Atravessando o Atlântico: espanholas em São Paulo. 3ª ed. **História, antropologia e fontes orais.** nº 28, 2002. pp. 7 a 31.

ANTUNHA, H. C. G. A reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo. São Paulo: USP. 1967.

ANUÁRIO Colégio Visconde de Porto Seguro. São Paulo, SP. 1919; 1921; 1925; 1927; 1929; 1935 e 1936.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura.** São Paulo: Melhoramentos, Brasília: INL, 1976.

BENCOSTTA, M. L. A. Educação escolar norte-americana no Brasil do século XIX: trajetórias históricas de um colégio protestante em São Paulo (1869-1892). In NASCIMENTO, T. A. Q. R. et alli. **Memórias da Educação:** Campinas (1850 – 1960). Campinas: UNICAMP/Centro de Memória, 1999. pp. 145-168.

BETTINI, R. F. **Laços tecidos no tempo:** a Instrução Pública em Limeira. São Carlos: Rima, 2000.

BEZERRA, M. C. S. **Imigração, Educação e Religião:** Um estudo histórico-sociológico do Bairro dos Pires de Limeira, uma comunidade rural de maioria teuto-brasileira. 306f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **de Colonos a proprietários:** a saga da formação do Bairro dos Pires. Limeira: Sociedade Pró-Memória, 2002.

BILAC, M. B. B. **As elites políticas de Rio Claro**. Recrutamento e Trajetória. Piracicaba/Campinas: Unimep/Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 2001.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**: a construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMARGO, H. L. **A “colônia” alemã de Santos e a construção do “perigo alemão”**: da formação ao “expurgo” (1822 – 1943). 522f. 1996. Tese. (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMPOS, M. C. S. S. Mulheres alçando vôo: família e mercado de trabalho (1900-1950). In: LANG, A. B. S. G.; ANTUNIASSI, M. H. R. **Família em São Paulo: vivências na diferença**. São Paulo, SP: CERU/Humanitas, 1997. (Coleção Textos, série 2, nº 7). pp. 15-35.

CANTUÁRIA, A. L. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo – 1878-1978. **Pro-posições**. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação: Unicamp. maio/ago 2004, vol. 15 nº 02 (44). Pp. 39 a 60.

_____. **Escola internacional, educação nacional**: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARNEIRO, M. J. descendentes de suíços e de alemães de Nova Friburgo: de “colonos” a “jardineiros da natureza”. In GOMES, Ângela de Castro (Orgs.). **Histórias de imigrantes e de imigração no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. pp 44-65.

CARNEIRO, M. L. (Org.) **Inventário DEOPS Alemanha**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1997.

CHACON, V. **A questão Alemã**. São Paulo: Scipione, 1992.

COLÉGIO BENJAMIN Constant. 50 anos de cultura alemã sob a égide do Cruzeiro do Sul (1901-1951). São Paulo: Tip. Hennies & Cia, 1951.

COLÉGIO e ESCOLA Técnica Benjamin Constant. **70 anos a serviço da educação**. São Paulo: Tip. Hennies & Cia, 1971.

COLÉGIO BENJAMIN Constant. **100 anos de História**. (coord. Executiva e editorial Gislaine Campos Azevedo; redação Reinaldo Seriacopi; fotógrafo Mauricio Simonetti). São Paulo: Tempo & Memória, 2001.

COLÉGIO Humboldt. **Anuário 2002**. São Paulo: Corset Artes Gráficas e Editora, 2002.

COMÊNIO. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORREA, R.L.T. imigração italiana e estratégias de inserção sócio-cultural: a escola do Circolo Italiani Uniti de Campinas. In NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro [et alli]. **Memórias da Educação**: Campinas (1850 – 1960). Campinas: UNICAMP/Centro de Memória. 1999. pp. 245-274.

CORTEZE, D. P. **Ulisses va in América**: história, historiografia e mitos da imigração italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914). Rio Grande do Sul: UPF, 2002.

COSTA, E. V. **Da monarquia a república**: momentos decisivos. 3ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000.

CURY, C. R. J. A Constituição de Weimar: um capítulo para a educação. **Educação e Sociedade**, ano XIX, nº 63, agosto/98. pp. 83-104.

_____. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA T.M.T. (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; UNISAL, 2005.

DAYREL, J. A escola como espaço sócio-cultural. DAYREL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 2001, p. 136-161.

DAVATZ, T. **Memórias de um colono no Brasil**: 1850. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: EDUSP, 1980.

DEMARTINI, Z.B.F. A procura da leitura e da escrita na primeira república: recolocando questões. **Cadernos do CERU**, São Paulo. Série 2, nº 9, 1998. pp. 57-82.

_____. Relatos Orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, ago/2000. nº 72. pp. 43-72.

_____. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: FREITAS, M.C. (Org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 113-153.

_____. Culturas escolares: algumas questões para a história da educação. In GUSMÃO, N.M.M. (org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. pp. 135-158.

_____. Pesquisa histórico-sociológica, relatos orais e imigração. In DEMARTINI, Z.; TRUZZI, O. M. S. **Estudos Migratórios**: perspectivas metodológicas. São Carlos: EdUFScar. 2005. pp. 87-113.

_____. Relações interétnicas na prática pedagógica. In ALMEIDA, J. S. (Org.) **Educação e prática docente**: as interfaces do saber. Franca: Unifran, 2005. pp. 28-53.

DIETRICH, A. M. **A caça às suásticas**: o Partido Nazista em São Paulo sob a mira da polícia política. 306f. 2001. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DONATO, H. **Colégio Visconde de Porto Seguro**: ponte entre duas culturas (1878 – 1993). São Paulo: Empresa das Artes, 1993.

_____. **Colégio Visconde de Porto Seguro**: ponte entre duas culturas (1878 – 1993). São Paulo: Melhoramentos, 2003.

DREHER, M. N. **Igreja e Germanidade**. 2ª ed. Revista e ampliada. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2003.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2001.

_____. Sociologia. In RODRIGUES, J. A. (Org.). **Durkheim**. 6ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1993.

ELIAS, N. Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus os séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FELIX, J.L. Alemães no Oeste de São Paulo: a colônia Riograndense. **Anuário do Instituto Martius Staden**. São Paulo, 1997/98.

FIORI, N.A. Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementano século XIX. In: FIORI, N. A. et alii. **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: UFSC/Tubarão: Unisul, 2003. pp. 233-258.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Nacional/Publifolha, 2000. (Coleção grandes nomes do pensamento brasileiro).

GIOIA, S.C; PEREIRA, M.E.M. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In: ANDERY, Maria Amélia et alii. **Para compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. 11ª ed. São Paulo: Educ/Espaço e Tempo, 2002. pp. 257 a 294.

GOMES, A. C. (Org.). **Histórias de imigrantes e de imigração no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. pp 44-65

GRININGER, V. **Imigração Suíça em São Paulo** – a história da Colônia Helvética. 1991. (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUSSI, A. F. **Os norte-americanos (confederados) do Brasil:** identidades no contexto transnacional. Campinas, SP: CMU/Unicamp, 1997. (Coleção Tempo e Memória, 2).

HILTON, S.E. **Suástica sobre o Brasil:** história da espionagem alemã no Brasil – 1939-1944. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

HOBSBAWN, E.J. **Nações e nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLLANDA, S.B. de. Prefácio do tradutor. In: DAVATZ, T. **Memórias de um colono no Brasil:** 1850. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

HOLLOWAY, T. H. **Imigrantes para o café:** café e sociedade em São Paulo, 1886-1934. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOPPEN, A. Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul (1909 – 1939). São Leopoldo: Sinodal, s.d.

HORTA, J. S. B. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JULIA, D. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Autores Associados, jan/jun. 2001. nº 1. pp. 9-43.

KARASTOJANOV, A. M. C. **Vir, viver e talvez morrer em Campinas:** um estudo sobre a comunidade alemã residente na zona urbana durante o Segundo Império. Campinas: Unicamp, Centro de Memória/Unicamp, 1999. (Coleção Campiniana, 19).

KOCH, W. A escola evangélica teuto-brasileira. In FIORI, N. A. et alii. **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres.** Florianópolis: UFSC/Tubarão: Unisul, 2003. pp. 193-207.

KRAUSE, A. E. G; ALVES, Z. B. Colégio Humboldt – 1972 – perspectivas para 1973. In: **Anuário do Colégio Humboldt:** São Paulo, 1972. pp. 5-13.

KRAUSE, A. E. G. Qual é o papel da escola na preparação do indivíduo para a sociedade? In: **Anuário do Colégio Humboldt:** São Paulo, 1977. pp. 11-14.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação.** nº 15. Set/out/nov/dez 2000, pp. 159 a 176.

_____. Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã.** Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC/Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

_____. O professor paroquial teuto-católico teuto-brasileiro: função religiosa, sócio cultural e política. In: FIORI, N.A. et alii. **Etnia e educação:** a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: UFSC/Tubarão: Unisul, 2003. pp. 157 – 192. n°107.

_____. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados. n°107, jul. 1999. pp. 79-96.

LANDO, A.M., BARROS, E.C. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul** – uma interpretação sociológica. Porto Alegre: Movimento, 1996. (Coleção Documentos Brasileiros).

LANG, A. B. S. G. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** São Paulo: CERU/Humanitas, 1999.

_____; ANTUNIASSI, M. H. R. **Família em São Paulo: vivências na diferença.** São Paulo, SP: CERU/Humanitas, 1997. Coleção Textos, série 2, n° 7.

LAZZARI, B. M. **Imigração e Ideologia** – reação do parlamento brasileiro à política de colonização e imigração (1850 – 1875). Porto Alegre: Universidade de Caxias do Sul, 1980.

LEGE, K.-W. **A História Alemã no Brasil.** São Paulo: Câmara Brasil Alemanha, 2001.

LUCENA, C. Narrativa biográfica de imigrante alemã em São Paulo: revelação feminina sobre a guerra. Revista **Guairacá.** Guarapuava (PR), p. 67-87, n° 21, 2005.

LUZURIAGA, L. **História da Instrução Pública.** (Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna). São Paulo: Nacional. 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas, vol. 71).

_____. **História da Educação e da Pedagogia.** 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1969.

MAGALHÃES, M. B. de. **Pangermanismo e nazismo:** a trajetória alemã rumo ao Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1998.

MANNHEIM, K. A crise da sociedade contemporânea. In FORACCHI, M.; PEREIRA, L. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Nacional, 1979. pp. 321-356.

_____. Educação como técnica social. In FORACCHI, M.; PEREIRA, L. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Nacional. 1979. pp. 88-97.

_____. Sociologia. In FORACCHI, M. A. (Org.). **Mannheim.** São Paulo: Ática. 1982. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n° 25.

MARAM, S. L. **Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro: 1890 – 1920**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARTINS, J.S. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneiro/Universidade de São Paulo, 1973.

MARCILIO, M. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MEYER, D. E. E. Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC/São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MEYRER, M.R. **Evangelisches Stift**: uma escola para moças das melhores famílias. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MONTEIRO, R. M. **As elites paulistas e a Instrução Pública no Segundo Império – Brasil: percursos da construção da nação (1870-1889)**. 173f. 1998. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOURA, F.; BEZERRA, L. A História do sujeito sócio-econômico usuário do serviço público de Cosmópolis – SP. **Revista de Iniciação Científica**. ISCA Faculdades, 1: 139-144, 2002.

NASCIMENTO, T. A. Q. R. et. alii **Memórias da Educação**: Campinas (1850-1960). Campinas: Unicamp/Centro de Memória – Unicamp, 1999.

NISBET, R. A. Comunidade. In FORACCHI, M.A.; MARTINS, J.S. **Sociologia e Sociedade** (leituras de introdução à Sociologia). 19ª tir. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1998. pp. 255-275.

NOBRE, S. **Associação dos Professores Teuto-Brasileiros do Estado de São Paulo**: uma reconstrução histórica da trajetória de um órgão associativo voltado à educação étnica no período de 1916 a 1938. 212f. 2004. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAIVA, C. **Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul**: o nazismo e a política de nacionalização. Texto apresentado ao XV Encontro Anual da ANPOCS, realizado em Campos do Jordão, 21 e 23 de out. de 1986.

_____. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização. In FIORI, N. A. et alii. **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: UFSC/Tubarão: Unisul, 2003. pp. 103- 125.

PERAZZO, P. F. O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo. São Paulo: Arquivo do Estado. 1999.

PEREIRA, L. FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação**. 5ª ed. São Paulo: Nacional. 1970.

PEREIRA, M; FICHTNER, B; BENITES, M;. O ofício do professor na Alemanha – uma entrevista. **Educação**. Porto Alegre, ano XXVIII, nº 3 (57), p. 535-546, set/dez. 2005.

PERONI, G. S. Grupos Familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930. **Revista Pró-Posições**. Vol. 15. nº 02 (44), maio/ago 2004. pp. 61-76.

PETRONE, M. T. S. **O imigrante e a pequena propriedade (1824 a 1930)**. Coleção Tudo é História. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PETRY, C. **A nova estrela brilhante: História da Congregação das Irmãs de Santa Catarina**, vm, no Brasil de 1897 a 1997. Petrópolis: Vozes, 2003. Tomo I: 1897 – 1921.

_____. **A nova estrela brilhante: História da Congregação das Irmãs de Santa Catarina**, vm, no Brasil de 1897 a 1997. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Tomo II: 1921-1940.

PRADO JR, C. **História Econômica do Brasil**. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1977.

PÜLSCHEN, H. W. **O destino – 1849**. Campos do Jordão: TLP, 1991.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil**. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos/São Paulo: Edusp. 1978.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-católica**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. **A escola comunitária teuto-brasileira: a Associação dos Professores e Escola Normal**. São Leopoldo: Unisinos, 1996.

_____. **O teuto-brasileiro e sua identidade**. FIORI, N. A. et alii. **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC/Tubarão: Unisul, 2003. pp. 63-92.

REIS FILHO, C. **Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista (1890-1945)**. Campinas: Gráfica FE/Gráfica Central/UNICAMP, 1998.

_____. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. da C. M. FIGUEIREDO, L.A.M. Papel de uma comunidade alemã na fundação da Terceira Igreja Presbiteriana do Brasil. In: **Colóquios de Estudos Teuto-Brasileiros**. Porto Alegre, 14 - 18 out. 1974. pp. 457 - 468.

RIBEIRO, M.C.M. GIOVANNI, M.S. Contribuições de uma família de educadores de origem alemã no interior de São Paulo. In: **Colóquios de Estudos Teuto-Brasileiros**. Porto Alegre, 14 - 18 out 1974, pp. 481 - 493.

RIBEIRO, M.J.F.A. **Memória, imigração e educação - Fábrica de Tecidos Carioba: uma vila industrial paulista no início do século XX**. 220f. 2006. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RINGER, F. O Declínio dos Mandarins Alemães: a comunidade acadêmica alemã. São Paulo: Edusp, 2000.

RITZKAT, M.G.B. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.F.; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 269-290.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares e gestores educacionais. In BITTENCOURT, A.B.; OLIVEIRA JR, W.M. (Orgs). **Estudo, Pensamento e criação**. 3º v. Campinas: Faculdade de Educação, 2005. pp. 189-195.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In FERREIRA, N.S.C. (Org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Breves considerações sobre as fontes para a História da Educação. In BITTENCOURT, A. OLIVEIRA JR, W. M. (Orgs). **Estudo, Pensamento e criação**. 3º v Campinas: Faculdade de Educação, 2005. pp. 197-203.

SCHADEN, E. Aculturação de alemães e japoneses no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP/FFLCH. Vol. 4, nº 1, junho, 1956. Pp. 41-46.

SCHRÖDER, F. **A imigração alemã para o sul do Brasil até 1859**. São Leopoldo: EdPUCRS/Unisinos, 2003.

SCHWALM. V. O Colégio Humboldt e a profissionalização no segundo grau. In **Anuário do Colégio Humboldt**. São Paulo, 1977. pp. 38-40.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H.B; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEYFERTH, G. **Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí**. 308f. 1976. Tese. (Doutorado em História) – Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o Estado Brasileiro**. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. nº 26, ano 9, São Paulo. out/1994, p. 103-122.

_____. A imigração Alemã no Rio de Janeiro. In GOMES, A.C. (Org.). **Histórias de imigrantes e de imigração no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, pp. 11-43.

_____. (Org.). O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis/ABONG, 2002.

_____. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. et alii. **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC/Tubarão: Unisul, 2003. pp. 21-61.

SILVA, F.R. **A escola de origem germânica da Colônia Rio Grandense**. 67f. 2006. (Monografia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis

SILVA, J.D.G. **1902-2002: 100 anos de presença Evangélico-Luterana em Cosmópolis**. Paróquia Evangélica de Confissão Luterana de Cosmópolis. Cosmópolis, 2002.

SILVA, R. **Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998)**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIRIANI, S.C.L. **Uma São Paulo Alemã: vida cotidiana dos imigrantes germânicos na região da Capital (1827-1889)**. Coleção Teses e Monografias, vol. 06. Arquivo do Estado. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

SOUZA, R. F. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**. Campinas. Ano XX, nº 52, nov. 2000. p. 104-121.

TRIMER, R. **Lições de Vida: histórias do Koelle**. São Carlos: Riani Costa, 1994.

VANGELISTA, C. **Os Braços da Lavoura**. Imigrantes e “Caipiras” na formação do mercado de trabalho paulista (1850 – 1930). São Paulo: Hucitec, 1991.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VON BINZER, I. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

VON SIMSON, O.R.M. Diversidade sócio-cultural, reconstituição da tradição e globalização: os teuto-brasileiros de Friburgo – Campinas. LANG, A.B.S.G. et alii. **Família em São Paulo: vivências na diferença**. Textos CERU/USP, nº 7. 1997, pp. 63 a 75.

_____. A reelaboração da tradição orientando a educação informal: os teuto-brasileiros de Friburgo em Campinas/SP. In: **Territórios da Língua Portuguesa – culturas sociedades políticas**. Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1998. pp. 544 – 553.

_____. Identidades conjunturais versus identidade tradicional: as múltiplas faces da teuto-brasilianidade no interior de São Paulo. **Revista Travessia**. ano XII, nº 35, set/dez 1999, pp. 5-9.

_____. Memória e Identidade sócio cultural: reflexões sobre memória, ética e compromisso. In: PARK, M. B. (Org.). **Formação de educadores: memórias, patrimônio e meio ambiente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

WEBER, M. Os letrados chineses. In: **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982.

_____. Sociologia. In COHN, G. **Weber**. 5ª ed. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 13. 1991.

ZUBARAN, M.A., Os teuto-rio-grandenses, a escravidão e as alforrias. In: **Os Alemães no Sul do Brasil – cultura, etnicidade e história**. MAUCH, C; VASCONCELLOS, N. (Orgs). Canoas: ULBRA. 1994.

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1894_Ginasio_de_Sao_Paulo.pdf

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1905-1910/1906Grupo_Escolar_da_Mooca.pdf

fontes inéditas orais

ANUÁRIOS do Colégio Humboldt anos 1972, 1977, 1980, 1983, 1986 e 1991. Arquivo do Colégio Humboldt. São Paulo (SP).

ANUÁRIOS do Colégio Porto Seguro, anos 1921, 1925, 1926, 1927, 1929, 1935 e 1936. Biblioteca do Colégio Porto Seguro. São Paulo (SP).

BECK, João. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. São Paulo (SP), 09/08/2006.

BERGER, Ana Hedwig. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. Leme, 14/12/2005.

ESTATUTO da Escola Alemã do Bairro dos Pires de Limeira. Limeira, 1915. Arquivo Martius Staden e Igreja Luterana do Bairro dos Pires.

KELLER, J. Relatório sobre a situação desagradável em que se encontram as escolas rurais no interior do Estado de São Paulo. São Paulo: Hennies Irmãos, 1919. Arquivo Martius Staden, São Paulo (SP).

KÖELLE, Theodoro. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. Rio Claro, 07 e 10/08/2006.

MAAZ, Josefina. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. Limeira, 1999.

OFÍCIO enviado a Delegacia Regional de Ensino pelo diretor da Escola de Friburgo – Ricardo Gübel - em 1938. Arquivo do Centro de Memória da UNICAMP.

PETERLINI, Edimir José. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. São Paulo (SP), 10/08/2006.

POMMER, Walter. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. Limeira, 1999.

RELATÓRIOS das Escolas Alemãs no Estado de São Paulo para os anos de 1921, 1925, 1926, 1927, 1929, 1935 e 1936. Em ANEXO nos Anuários do Colégio Porto Seguro. Anos 1921, 1925, 1926, 1927, 1929, 1935 e 1936. Biblioteca do Colégio Porto Seguro.

ROSSI, Wilma Elvira. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. São Paulo (SP), 31/08/2006.

SAUTER, Renate. **Entrevista** concedida a Maria Cristina dos Santos Bezerra. São Paulo (SP), 06/09/2006 e 09/11/2006.