

Jorge Uilson Clark

**"A Imigração Norte-Americana
para a Região de Campinas: Análise
da Educação Liberal no Contexto
Histórico e Educacional Brasileiro"**

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1998

3823134

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	710N1CAMP
	C9181
V.	Ex
TOMBO	BC/ 35 861
PROG	395/98
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	17/11/98
N.º CPD	

CM-00118624-6

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **Mestre em Educação** na Área de Concentração: **Filosofia e História da Educação**, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da **Universidade Estadual de Campinas**, sob a orientação do Prof. Dr. **JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI**.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNICAMP**

C548i Clark, Jorge Uilson.
A imigração norte-americana para a região de Campinas:
análise da educação liberal no contexto histórico brasileiro / Jorge
Uilson Clark. - Campinas, SP : [s.n.], 1998.

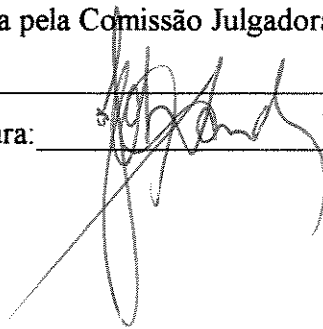
Orientador: José Claudinei Lombardi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Imigração - Campinas (São Paulo). 2. Americanos. 3.
Missionários. 4. Protestantes - Educação. 5. Protestantismo. 6.
Liberalismo. I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

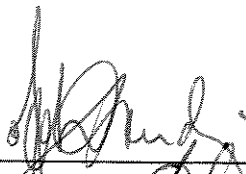
Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por JORGE UILSON CLARK e
aprovada pela Comissão Julgadora.

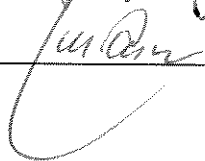
Data: _____

Assinatura: _____

A handwritten signature in black ink, written over the signature line. The signature is stylized and appears to be a cursive representation of a name.

COMISSÃO JULGADORA:





AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só se tornou possível graças à colaboração direta ou indireta de algumas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas de maneira geral e, em particular,

-À minha esposa Maria Helena e meus filhos Ana Paula e Gustavo, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e auxiliando-me nos momentos mais difíceis e dando suporte para que esse trabalho fosse realizado;

-Ao Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, que soube ser mestre e amigo;

-Aos professores do Departamento de História e Filosofia de Educação da UNICAMP: Prof. Dr. Demerval Savianni, Profª. Dra. Ediógenes Aragão, que me ajudaram neste meu crescimento;

-Ao Prof. Dr. José Maria de Paiva da UNIMEP, pelas valiosas e sábias observações ao longo da pesquisa e também pela amizade;

-Aos Amigos Mário, Fábila, Gilmar, Tatyana, Damiro, Rose, D. Jaci, D. Ana e a todos os funcionários da FE/Unicamp;

-Aos amigos e familiares não mais presentes nesta vida, mas de alguma forma vivos em nossa memória e nesse trabalho;

-Ao CNPq, pela concessão de bolsa de estudo.

“O cenário (em períodos e locais diferentes) é alterado, os atores mudam, assim como sua indumentária e aparência, mas seus movimentos internos surgem dos mesmos desejos e paixões dos homens e produzem seus efeitos nas mudanças dos reinos e dos povos, impregnando a natureza com fluidos e vibrações dos seus espíritos. ” (Clark, J.U.)

RESUMO

A tese propõe realizar um estudo da imigração Norte-Americana para a região de Campinas, Santa Bárbara e Americana, durante o período de 1865 a 1930. O período se justifica, pois foi o da chegada dos imigrantes norte-americanos nesta região, e da implantação de núcleos coloniais e de sua contribuição para o progresso econômico e desenvolvimento cultural.

O primeiro capítulo trata do posicionamento da economia brasileira frente ao capital internacional, das causas que determinaram a elite rural nacional a abandonar o trabalho servil e adotar o trabalho dos imigrantes, dos motivos que levaram europeus e norte-americanos a imigrar para o Brasil e suas contribuições para o progresso.

O segundo capítulo trata do desenvolvimento político e da educação paulista no final do Império e início da República, analisando a influência política no setor educacional e as reformas ocorridas, influenciadas pelo modelo liberal norte-americano.

O terceiro capítulo trata especificamente da propagação do evangelho de confissão protestante na região de Campinas e o início das atividades educacionais, de que maneira isso se processou, as influências das escolas protestantes e as consequências que tiveram.

O presente estudo, tendo como ponto de referência a imigração de norte-americanos, pretende contribuir para o entendimento de como um grupo minoritário de imigrantes exerceram influência tão significativa na cultura brasileira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Capítulo I	
O QUADRO GERAL DA ECONOMIA CAFEEIRA E DA IMIGRAÇÃO AMERICANA PARA O BRASIL	17
1.1- O desenvolvimento cafeeiro e a imigração no Brasil	17
1.2- A presença de norte-americanos no Brasil	32
1.3- A imigração norte-americana	38
1.4- A instalação dos imigrantes na Província de São Paulo e sua contribuição para o desenvolvimento regional	44
1.5- Desenvolvimento, progresso e interesses econômicos dos moradores de Vila Americana	50
1.6- A contribuição norte-americana ao desenvolvimento brasileiro	55
Capítulo II	
O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA E EDUCAÇÃO PAULISTA DO FINAL DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA	60
2.1- A reforma Caetano de Campos e a influência norte-americana no ensino	71
2.2- A influência da educação americana no período republicano	85
2.3- A influência do pensamento liberal nas reformas da instrução pública do Estado de São Paulo de 1920 a 1930	107
Capítulo III	
A PROPAGAÇÃO DO EVANGELHO DE CONFESSÃO PROTESTANTE NA REGIÃO DE CAMPINAS E O INÍCIO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS	120
3.1- Campinas no cenário econômico e político: afirmação dos ideais liberais e republicanos de educação	124
3.2- Primórdios das escolas de iniciativa particular e pública em Campinas e região	130
3.3- O funcionamento das três grandes escolas de confissão protestante na Província de São Paulo	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
BIBLIOGRAFIA	166

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a imigração norte-americana para a região de Campinas (SP), incluindo os municípios de Santa Bárbara (SP) e Americana (SP), durante o período de 1865 a 1930. O período se justifica pois foi o da chegada dos imigrantes norte-americanos ao Brasil, assim como criação de núcleos de colonização em várias províncias brasileiras. Estes núcleos de colonização um a um terminaram por conhecer o fracasso. No entanto, os que haviam se estabelecido em Santa Bárbara e Americana conseguiram alcançar um relativo sucesso através de suas lavouras e das transações comerciais de seus produtos, influenciando direta ou indiretamente no desenvolvimento econômico, cultural e tecnológico da região.

O desenvolvimento educacional americano no Brasil se iniciou através da utilização de um sistema informal visando o atendimento dos filhos de imigrantes, sendo que inicialmente os próprios pais ou membros da comunidade eram encarregados da educação. Somente mais tarde, com a construção dos primeiros templos, é que essa missão passou a ser realizada pelos missionários encarregados também do ensino evangélico. Estes ministros protestantes procuraram valorizar a associação da igreja-escola como forma de suprir a ineficiência do sistema pedagógico nacional, evitando as incômodas situações a que as crianças protestantes estavam submetidas nas escolas católicas e nas públicas, alvo da intolerância religiosa. O sentido de solidariedade ao novo grupo de protestantes, a vontade de propiciar um ambiente agradável aos alunos e mais a pretensão de reafirmar sua cultura foram os argumentos utilizados para que novas associações fossem formadas em várias regiões da província paulista, principalmente nos sítios, vilas e distritos.

Com o tempo (e mais estruturados), surgiram as “*little red houses*”¹ seguindo os mesmos moldes das existentes no meio rural sulista dos Estados Unidos. Estas escolas foram instaladas no centro da comunidade, facilitando o acesso dos filhos dos imigrantes norte-americanos. Um exemplo disso foi a Escola do Retiro, que funcionou na Moore’s Chapel por um longo período, contando com professores vindos dos Estados Unidos, podendo dessa forma manter vivos seus costumes, língua, tradição e cultura.

Fundaram também as “*Mission Schools*”, escolas protestantes missionárias segundo o modelo nortista (New York Board), ou sulista (Nashville Committee). As escolas de ensino mais elevado, ou “Escolas Americanas”, foram criadas quando se verificou que a maioria das instituições particulares e públicas existentes no Brasil funcionava de forma precária. A falta de investimento e a facilidade encontrada para abrir escolas levaram os missionários americanos a ampliar sua atuação nesse setor. Assim foram criados o Colégio Internacional, em 1869, em Campinas, a Escola Americana de São Paulo (primórdio do College Mackenzie), sob a direção da esposa do reverendo Chamberlain, em 1870, o Colégio Piracicabano, em 1888, tendo à sua frente Miss Martha e o Seminário Presbiteriano, em 1889.

Embora limitadas às suas esferas de influência, as poucas escolas de iniciativa protestante, fundadas a partir da última metade do século XIX, prepararam o campo para a reforma de ensino que iria se processar na primeira década da República (1890), realizada por Caetano de Campos e auxiliada por Miss Browne.

Neste período, o presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos, juntamente com Cezário Motta, secretário da Educação, e Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, resolveram dinamizar a instrução pública estadual, organizando-a nos moldes da moderna pedagogia implantada no

¹N.A. Escolas que predominaram no meio rural do sul dos Estados Unidos, visando o atendimento da comunidade (onde ela se instalara).

Mackenzie. Dessa maneira, coube a Miss Browne orientar o ensino primário e o Normal do Estado de São Paulo em sua fase de organização e ao Dr. Horácio Lane (presidente do Mackenzie), o papel de Consultor Educacional do Governo. O funcionamento dessas escolas tinham como objetivo inicial servir de modelo no campo de aprendizagem prática dos futuros professores e de experimentação dos novos métodos na fase de implantação da Reforma Republicana do Ensino Paulista, promulgada a partir de 1892. Devido ao seu relativo sucesso, mais três escolas normais foram inauguradas nesse período, além das escolas complementares, grupos escolares e ginásios.

Esse movimento remodelador, inspirado nas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, não sofreu interrupção nos anos seguintes, apesar da morte de Caetano de Campos em 1891 e da substituição de Miss Browne em 1893. Os que assumiram os cargos deram continuidade à renovação de ensino, visando a execução da Reforma. Cultivando as mesmas aspirações e ideais republicanos, tanto Thompson como Gabriel Prestes encaravam a educação como fator primordial para instrumentalizar os indivíduos na consciência dos seus direitos políticos e deveres como cidadãos, assim construindo um Estado republicano e democrático. Para que isso ocorresse, seria necessário estruturar a organização escolar, difundindo a educação em todos os níveis. Além de garantir a liberdade de ensino a todos como um dever do Estado, garantia também o direito de atuação das escolas particulares. Apesar da expansão da iniciativa particular nesse período, estas escolas nunca conseguiram atender a crescente necessidade da população que, economicamente, em sua maioria apresentava carência de recursos financeiros.

Coube ao Estado Republicano a legislação da educação pública de instrução elementar e a formação dos futuros cidadãos. Deste modo, o ensino tornou-se o principal foco de irradiação das idéias e dos debates travados no interior da sociedade, cuja fonte de influência era derivada do positivismo ao lado da mentalidade humanista, retórica e jurídica. O desenvolvimento dessas idéias foi

favorecido pela mudança do regime político ocorrido e também pelas reivindicações dos Estados que aderiram ao federalismo e a política de descentralização. Mas, se por um lado, esta forma de política favoreceu o Estado de São Paulo fazendo com que a taxa de analfabetismo diminuísse, por outro concorreu para retardar a formação de um sistema educativo em caráter nacional, criando focos de resistência ao progresso das idéias inovadoras. A Reforma de 1892, por exemplo, já trazia no seu plano pedagógico o novo espírito científico da Escola Nova, mas conservava ainda muitas das mazelas da escola tradicional (valorizando a decoração das lições, o ensino livresco etc.); e a de 1920, empreendida por Sampaio Dória, procurou adequar a escola preliminar às novas realidades, inclusive propondo vencer a problemática do analfabetismo e também diagnosticando a realidade educacional paulista, através do recenseamento escolar, unificando os tipos de escolas de preparação ao magistério, incentivando a criação das Delegacias de Ensino, para promover a descentralização administrativa.

A oposição a essa Reforma decorreu do fato da mesma se posicionar de forma contrária aos interesses dos políticos, que com a aprovação dessa lei corriam o risco de perder o controle de suas escolas. Além disso, ela determinava que o primário de dois anos fosse obrigatório, mesmo assim as crianças que aprendiam a ler, escrever e contar, antes desse prazo eram retiradas das escolas por seus pais.

Com a anulação da Reforma, em 1925, a reorganização do ensino paulista retornou aos antigos modelos que haviam prevalecidos no início da República e que a Reforma havia mutilado. Isto trouxe de volta o modelo de ensino paulista montado a partir da influência da *"Escola Americana"* e seguida por Caetano de Campos e seus sucessores.

Neste período, os políticos, em seus discursos, passaram a dedicar mais atenção à difusão do ensino. Nesta redefinição de prioridades, aparece no cenário educacional brasileiro a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no Rio de Janeiro em 1924. Essa associação foi responsável pelos debates educacionais e trocas de informações entre os intelectuais, conseguindo se consolidar como

entidade nacional a partir de 1927. Nesse mesmo ano realizou-se o Congresso do Ensino Superior, em comemoração dos primeiros cem anos da fundação dos cursos jurídicos e de outras sete faculdades, convocadas pela ABE.

“Essa sociedade de educadores, a primeira que se instituiu no Brasil com caráter nacional, foi sem dúvida um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e soluções dos problemas educacionais que se tem notícia, ventilados aos órgãos de imprensa nacional e congressos que promoveu nas capitais dos Estados.” (AZEVEDO, 1976: p.155).

Estes debates ocorridos entre os educadores tiveram resultados favoráveis. Foi a partir daí que novas correntes do pensamento pedagógico foram elaboradas, processando o movimento de renovação educacional a nível nacional, contando com a participação de educadores como Francisco Campos, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros.

O presente trabalho tem como finalidade entender não somente esses aspectos, como também de que forma a prática educativa das escolas protestantes se inseriu na realidade brasileira, na qual predominava, até então, uma concepção de ensino e de cultura na sociedade, que seguia o modelo da Igreja Católica (que primava pelo seu aspecto tradicional e conservador). Esse modelo é o que foi confrontado pelo modelo liberal e escolanovista. Dessa forma, as escolas protestantes, dotadas de cultura mais liberal e progressista, conseguiram se impor junto à sociedade brasileira, contribuindo para desenvolver uma nova mentalidade e alimentar na elite progressista regional, a aspiração à uma educação capaz de formar as novas gerações de intelectuais e políticos que iria consolidar o regime republicano.

O trabalho se divide em três capítulos. O primeiro capítulo, tendo como título *“O quadro geral da economia cafeeira e da imigração americana para o Brasil”*, examina o quadro econômico brasileiro frente ao capital internacional. No interior deste é que se inseriu o desenvolvimento do café, sobretudo a partir das décadas de 1850 a 1870, quando a produção cafeeira passou por

transformações profundas, modificando as relações de produção até então existentes e estabelecendo outras, tornando a sociedade brasileira mais dinâmica.

Foi a partir da segunda metade do século XIX que o país conheceu pela primeira vez uma fase de grande desenvolvimento capitalista e de movimento de grandes negócios. Nesse período, houve o aparecimento de novas empresas comerciais, financeiras e indústrias. Algumas dessas iniciativas marcaram o país: o investimento na primeira estrada de ferro, a modernização dos portos de embarque e desembarque de mercadorias, a implantação do telégrafo e o emprego das inovações técnicas agrícolas, etc. Com esses objetivos e visando acelerar a produção do café e do algodão, esse último do interesse dos industriais ingleses, grande volume de capital internacional foi investido no país, acelerando assim, sua produção.

Com a transformação das relações de trabalho no Brasil, de escravista para assalariado, estabeleceu-se uma crise no campo em decorrência da falta de mão de obra, fazendo-se necessário a importação de trabalhadores livres. O primeiro grupo de imigrantes entrou no Brasil entre o período de 1847 a 1857, dirigindo-se para São Paulo, para atender a lavoura cafeeira. O Senador Vergueiro foi o pioneiro na utilização do trabalho dos colonos imigrantes, através do sistema de parceria. No entanto, esse sistema fracassou já nos fins da década de 1850. Com a Guerra do Paraguai (1865-1870), os problemas de mão de obra nas fazendas de café foram se agravando, levando o Governo Imperial a intervir na imigração, assumindo o custeio das despesas de viagem, cabendo ao fazendeiro os custos da manutenção por um ano do trabalhador imigrante. A crise econômica vivida pela Itália na sua fase de Unificação e a Guerra de Secessão, nos Estados Unidos, influenciou para a vinda de imigrantes para o Brasil.

Os primeiros grupos de americanos que vieram para o Brasil instalaram-se na região da Amazônia, com o propósito de estabelecer colonização, porém acabaram por se defrontar com as adversidades da região.

Os que se instalaram na região de Campinas, Santa Bárbara e Americana,

em 1867, obtiveram êxito com seus empreendimentos agrícolas e transformaram suas pequenas fazendas em terras produtivas graças à utilização de técnicas agrícolas avançadas. A utilização dessas técnicas, somadas ao conhecimento que tinham da lavoura, foi importante para a produção do café e do algodão na região, trazendo rápido progresso e importante desenvolvimento para a Vila Americana que, além da lavoura, passou a atuar na ampliação do comércio, exportando suas mercadorias para outras regiões. O acúmulo de capital no comércio favoreceu o crescimento do setor de indústrias têxteis, a produção de arado, a fábrica de botões, divulgando o nome da cidade de Americana.

A propaganda feita pelo Governo Imperial em torno da vinda dos americanos despertou o interesse de muitos agricultores brasileiros, que esperavam aprender muito com os norte-americanos. Os norte-americanos contribuíram no aperfeiçoamento de algumas áreas técnicas, como por exemplo, no setor da agricultura, nos meios de transporte urbano e rural, na implantação da telefonia e, especialmente, no terreno religioso e educacional. Aproveitando que a sociedade brasileira passava por um processo de transformação e de busca de um novo modelo econômico, cultural e de valores, os missionários protestantes edificaram suas organizações evangélicas e instituições educacionais, disseminando assim, suas idéias entre a elite intelectual brasileira.

O segundo capítulo, intitulado *“O desenvolvimento da política e educação paulista do final do Império à Primeira República”*, é dedicado à análise da atuação do Governo Imperial e de sua ação centralizadora e tímida com respeito à educação popular e técnica, fato observado nas legislações aprovadas e nos discursos feitos pelos políticos em seus pronunciamentos nas Assembléias Provinciais.

Marcado por um caráter elitista e discriminador, o ensino brasileiro no final do Império, trazia sérios resquícios da época em que ele foi implantado: era voltado para o atendimento da classe dominante e sem nenhum compromisso com as classes populares. Em anos posteriores a 1900, com a taxa de analfabetos

continuando a crescer, principalmente nas grandes cidades, era visível a ineficiência da política educacional, apesar das reformas realizadas pelo Estado. A falta de investimento no setor de ensino, o uso indevido da organização educacional, transformada em cabide de emprego e a centralização do poder político e econômico nas mãos do Governo Central fizeram com que tanto as províncias, como os municípios, ficassem à mercê das circunstâncias e dos interesses de grupos políticos, refletindo diretamente sobre a qualidade dos docentes.

Com a República, em 1889, ocorreu a separação entre o Estado e a Igreja. Enquanto perdurou a ligação entre estas duas instituições, todo o programa de ensino primário fundamentou-se em uma formação moral de base religiosa e educacional com o suporte ideológico da Igreja. Após o seu rompimento, essa situação foi modificada, tornando-se necessário a realização de uma ampla reforma na instrução pública, visando atender as novas necessidades demandadas pelo desenvolvimento do capital internacional. Com a Reforma da Escola Normal e da Instrução Pública Paulista, realizada pelo Dr. Caetano de Campos e Miss Browne, ocorreu um ecletismo pedagógico entre a educação brasileira e norte-americana, onde sobressaíam os métodos de Pestalozzi, Horace Mann e Froebel. Caetano de Campos que faleceu em 1891, foi substituído por Gabriel Prestes que deu continuidade ao seu trabalho juntamente com a Miss Browne na administração da Escola Normal e Escola Anexa até 1893. Após esta data Miss Browne foi substituída por Oscar Thompson.

As reformas estabelecidas não deram estabilidade necessária ao sistema de ensino, nem seguiram um plano de continuidade. O que predominou foram os critérios políticos, contribuindo para a desorganização do ensino, causando retrocesso até nos pontos avançados. Já as escolas privadas de origem norte-americana se adaptaram à desorganização existente como forma de sobrevivência. Elas voltaram a investir, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando proliferaram escolas por vários estados brasileiros. A partir de 1927, a elite

intelectual brasileira lançou um movimento de renovação de educação, seguindo as idéias de J. Dewey e Kilpatrick. O principal movimento deste período foi a criação da Associação Brasileira de Educação, que tinha como intenção difundir os ideais e princípios da Escola Nova, sob a influência do ensino predominante nos Estados Unidos e Europa. Foram estas idéias que serviram como modelo no combate ao analfabetismo e na implantação da escola única e obrigatória.

Em 1930, o Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, ampliando sua atuação na educação, através da implantação de reformas que tinham como principal interesse impor o fim da política de neutralidade escolar, o estudo religioso e forçar as instituições estrangeiras a equiparar seu currículo às escolas brasileiras. Embora essas medidas fossem um transtorno para as escolas protestantes, elas continuaram dando atendimento às classes médias urbanas, diversificando os cursos oferecidos junto à sociedade brasileira. Entre os anos de 1930 e 1960, nenhuma escola protestante foi criada.

O terceiro capítulo recebeu como título *“A propagação do evangelho de confissão protestante na Região de Campinas e o início das atividades educacionais”*. Neste capítulo foi descrito a vinda dos primeiros norte-americanos e o funcionamento das primeiras igrejas protestantes que priorizaram o sentido mais ecumênico, sobressaindo, portanto, a denominação protestante, em vez da tradicional divisão por seitas predominantes da Europa e dos Estados Unidos.

O desenvolvimento do protestantismo ocorreu através da associação da religião e do sistema educacional. Se a princípio a educação dos filhos dos norte-americanos estava sujeita a um sistema informal de aprendizagem, onde a responsabilidade do ensino das primeiras letras era da família, com o tempo sofreu uma evolução no interior do próprio grupo, através da criação das escolas comunitárias. Muitas igrejas dividiam sua função religiosa com a escolar, tendo como objetivo a conservação dos seus costumes, valores morais e éticos. Neste trabalho participavam missionários e leigos: homens e mulheres que, na qualidade de professores, desenvolveram a aprendizagem dos filhos dos colonos.

A precariedade do ensino brasileiro de iniciativa pública ou particular levou os missionários protestantes a expandirem suas atividades, investindo na criação das grandes escolas, com o objetivo de promover a divulgação dos ideais liberais e expansionistas trazidos pelos norte-americanos e desenvolvido a partir de 1869 através do Colégio Internacional em Campinas, da Escola Americana em São Paulo (College) e, mais tarde, do Colégio Piracicabano. Estes colégios atuavam num terreno onde o comportamento conservador era predominante na sociedade, tornando-se pioneiros das novas tendências, influenciando tanto as novas escolas que surgiram, como o modelo de reforma do ensino paulista, implantado no início da República.

A imigração americana e a educação protestante no Brasil têm sido motivo de várias pesquisas, entre as quais destaco GOLDMAN (1972), RAMALHO (1975), BARBANTI (1977), COSTA (1985) e HARTER (1987).

GOLDMAN (1972) em seu livro descreve que, terminada a Guerra Civil Americana, a “*Reconstrução*” tinha início, surgindo nos Estados do Sul movimentos em prol da imigração para o Brasil. Neste movimento imigratório participavam aventureiros, flibusteiros e especuladores prontos a por em risco a vida dos que os acompanhavam, ao conduzi-los para os alçapões armados a que davam o nome de Canaãs. Participavam, igualmente, líderes honestos, dentre os quais alguns fracassaram, enquanto outros obtiveram êxito. Participavam também missionários que implantaram igrejas e escolas para satisfazer às necessidades espirituais dos imigrantes protestantes.

Os fatos vão surgindo como no desenrolar de um drama, onde as expectativas pela obtenção de um novo lar, uma nova pátria, levam os protagonistas a enfrentar sacrifícios de longas viagens, em condições por demais precárias, a fim de alcançar a “*terra prometida*”. GOLDMAN (1972), durante o desenrolar de seu trabalho, encara estes norte-americanos como verdadeiros heróis, com a fibra de bandeirantes na luta para desbravar os sertões, na firmeza para dominar as riquezas de um solo fértil e contribuindo para o desenvolvimento

de Americana e Santa Bárbara. Durante o transcorrer de seu livro, conhecemos a grandeza de educadores e estabelecimentos agrícolas e a transformação da Escola Americana de São Paulo no grande College Mackenzie. GOLDMAN (1972) traça um quadro no qual faz uma reconstituição da história dos imigrantes norte-americanos no Brasil. Sua abordagem se encaminha desde os aspectos mais simples relacionados com a chegada destes imigrantes, suas instalações pela província, seus sucessos e fracassos, comparando certo aspectos entre o Brasil e os Estados Unidos, tendo como palco o solo brasileiro.

RAMALHO (1975) analisa a problemática existente do relacionamento entre a prática educativa e as categorias ideológicas mais abrangentes que regem a sociedade. Para o autor, a educação encontra-se subordinada, nos seus fundamentos básicos, ao projeto global da sociedade, que deve ser interpretada levando-se em conta o sistema ideológico que o inspira e legitima. De acordo com o autor, este sistema não deve ser estudado somente à luz dos seus princípios gerais, amplos, considerados como justificadores de uma certa maneira de estruturação da sociedade, mas deve-se levar em consideração suas próprias características, fruto do momento histórico e da formação social concreta.

Entretanto, RAMALHO (1975) admite que existe uma certa autonomia na prática educativa (assim como em outras práticas sociais), limitada essa autonomia pelo grau de ameaça maior ou menor que possa constituir para os fundamentos básicos da estrutura da sociedade, onde esta prática se exerce. O cuidado que o autor toma (ele mesmo deixa claro isso) é de não cair numa posição dicotômica: utopismo pedagógico ou a educação como um reflexo mecânico da sociedade.

A sua opção metodológica visa desenvolver um trabalho dentro de uma perspectiva de totalidade que, através da dialética, pode ser obtida pela verificação das regularidades objetivas, que as representações sociais e os seus resultados assumem nos fenômenos estudados. A proposta de seu trabalho é demonstrar que os princípios e as características da prática educativa introduzida no Brasil, no final do século passado e nas primeiras décadas do atual, pelos colégios

protestantes, provenientes de missões norte-americanas e interpretados através da versão ideológica que os inspira e lhes dá sentido, e as condições estruturais da nova sociedade em que vão atuar.

O período que abrange seu estudo é de 1870 a 1940, quando ocorre a instalação desses primeiros colégios, fase em que a sua prática educativa deu maior contribuição à educação brasileira. A sua opção pelos colégios protestantes deu-se pelos mesmos representarem a expansão dessa nova versão religiosa no Brasil.

A divisão feita por RAMALHO (1975) seguiu a seguinte estrutura: inicialmente, ele procurou aclarar os conceitos teóricos que serviram de base ao seu estudo (ideologia, prática educativa e o seu correlacionamento com a sociedade global). Em seguida, desenvolveu um estudo sobre a ideologia liberal e a forma como essa legitima e estrutura a sociedade que se seguiu ao processo de mudança da economia agrária feudal, para a economia capitalista comercial e exportadora. Dedicou-se à análise do surgimento dos princípios liberais e das características dessa ideologia, quando recebeu os intervenientes do protestantismo, via corrente-pietista. Mostra depois as condições estruturais que possibilitaram a implantação dos diversos grupos de protestantes no Brasil.

Deste modo, sua atenção concentrou-se na prática educativa, introduzida através dos colégios protestantes que se instalaram no Brasil, cujo exemplo foi dado por três colégios (Mackenzie, Batista do Rio de Janeiro e o Bennett).

A Tese de BARBANTI (1977) teve por objetivo central elucidar o surgimento de escolas americanas de confissão protestante nos quadros do ensino paulista nas últimas décadas do século XIX. A atuação destas escolas na Província de São Paulo, a partir de 1869, veio representar as fontes de renovação e de inspiração das reformas republicanas do ensino paulista.

Este estudo visa esclarecer como e por que o surgimento e êxito das escolas protestantes se tornaram possíveis diante de condições conjunturais tão adversas da Província de São Paulo. Neste período, o regime predominante no país era a monarquia e a religião oficial o catolicismo. Isto contribuía, pelo menos de

imediatos, para que as escolas de confissão protestante não pudessem surgir na Província.

Entretanto, diversos aspectos corroboraram para a existência de fissuras na aparente solidez conservadora e para o aparecimento dos germes de renovação, que facilitariam a atuação pedagógica protestante em São Paulo. Um deles, foi o grande desenvolvimento econômico propiciado pela cultura do café e do algodão; outro, foi o crescimento urbano que abria condições para que a Província Paulista se tornasse o novo centro cultural, palco de agitadas manifestações de idéias democráticas, científicas e práticas, no campo da educação, que reivindicavam o modelo americano da escola para todos. Quanto ao aspecto religioso, o protestantismo se disseminava em São Paulo através do trabalho missionário da Igreja Presbiteriana Americana. Anteriormente, já vinha assistindo a proliferação da presença de protestantes através dos imigrantes europeus e pelos refugiados sulistas dos Estados Unidos, por ocasião da Guerra de Secessão Americana.

A busca de escolas com maior grau de aprendizagem e maior eficiência levou as escolas americanas de confissão protestante se tornarem influentes. Portanto, diz a autora, “o aparecimento e êxito das escolas protestantes americanas somente encontram respostas satisfatórias no complexo cultural de sua época, no contexto político-religioso e também econômico existente.” (BARBANTI, 1977 : p.4).

COSTA (1985) estudou a história da imigração americana desde uma perspectiva antropológica. Alguns pontos revelaram-se esclarecedores em sua pesquisa. Destaco a abordagem feita por ela do relacionamento destes americanos frente à diversidade cultural da sociedade aqui existente, fato que os surpreendeu pelas resistências locais. Diante disto, os americanos adotaram dois tipos de comportamento. Na região de Campinas, o grupo se apresentou distanciado, forçado pela própria sociedade local que vivia um momento de estabilidade pelo êxito da produção cafeeira, não havendo necessidade de recriação do seu mundo, mas de uma adaptação ao mundo local. Em virtude de tais circunstâncias, os

imigrantes e seus filhos incorporaram a idéia do “*retorno*”, “*do viver no exílio*”, não pela inadaptação ao mundo local, mas como forma de ser diferente, de não ter raízes, de não ser produto do meio. A autora afirma que outros americanos optaram por se distanciar do grupo de origem, tornando-se comerciantes, fazendeiros, constituindo laços familiares locais, enfim se abasileirando, afastando-se de sua cultura e religião, adotando os valores culturais e assumindo uma outra identidade. A vivência destes americanos em solo brasileiro exigiu-lhes muito, sobretudo em seus valores íntimos e compromissos morais, que foram testados de forma radical. Eles vinham nutridos dos deveres emanados do “*destino manifesto*”² e, se lhes eram presentes os deveres civilizatórios e messiânicos de se destacar em outro mundo, o duro contato com a realidade brasileira desfez estas ilusões.

O livro de HARTER (1987) trata dos americanos desde a partida de Nova Orleans (Estados Unidos-1867) até a chegada e desembarque no Rio de Janeiro, destacando o Imperador D. Pedro como um dos principais incentivadores da imigração dos Confederados no Brasil. HARTER (1987) relata também a forma de transação comercial estabelecida entre o Governo Imperial e os colonos norte-americanos e a forma de transporte oferecida aos imigrantes até os locais onde os núcleos coloniais foram instalados. Dessa forma, ele descreve os vários grupos de famílias que partiram dos Estados Unidos, os locais para onde se dirigiram, as dificuldades encontradas, etc. Enfim, faz uma descrição das várias colônias, seus sucessos e fracassos, até a instalação das comunidades no interior paulista ao redor de Campinas. O trabalho de Harter mantém uma semelhança com o escrito por

² conf. cit. Naro, Nancy op.cit. p.19. O Destino Manifesto expressa a idéia de ocupação do continente pelo povo norte-americano. Seu princípio teve raízes no senso comum e também em fundamentos religiosos. O sonho de estender o princípio da união até o Pacífico foi denominado Destino Manifesto, expressando as vagas idéias e os sentimentos expansionistas norte-americano na época.

N.A. A atenção norte-americana pela América Latina tinha como possibilidade contar com um território alternativo para a transferência da população negra. Este projeto expansionista não descartava a colonização do Golfo do México, região do Caribe e a bacia hidrográfica do Amazonas.

FRANK GOLDMAN, no que se refere às linhas descritivas e prioridades para as narrativas.

Meu interesse pelo estudo da história regional e, mais especificamente, pelo assunto *“Imigração Americana na região de Campinas”*, tendo como finalidade abordar o aspecto educacional, nasceu quando eu cursava uma disciplina na Faculdade de Educação da Unicamp, História da Educação I, ministrada pelo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi. Confesso que, a princípio, não fiquei nada animado com o tema, pois tratava-se de um assunto tanto quanto complexo para ser analisado e que envolvia questões religiosas que, na minha interpretação, sempre foram problemáticas, sem contar que eu teria que superar certas aversões de ordem pessoal para estar desenvolvendo essa pesquisa. Vencido este primeiro momento, familiarizei-me com o assunto, levando adiante a tarefa que encarei como um desafio. A partir daí, pude descobrir algumas coincidências pessoais, como a que ocorreu no Centro de Memória da Unicamp, quando debruçado sobre os documentos cartoriais, na esperança de levantar mais dados, deparei-me com algo que dizia respeito à minha família. Mas, se por um lado o assunto tornou-se instigante, por outro, em termos de análise, me inquietava em razão de certos problemas e dúvidas que costumam aparecer nestes momentos. Teria eu condições de organizar e manusear uma vastíssima quantidade de material num só trabalho, levando em conta o tempo limitado que tinha pela frente? De que forma e que procedimentos poderia estar utilizando para a análise do material de pesquisa? Qual a melhor metodologia a ser utilizada, já que as peças do quebra-cabeça, denominados “documentos”, vinham recheadas de ideologias trazidas pela igreja e os autores que abordavam o assunto eram, na sua grande maioria, comprometidos com a mesma?

Diante de tais preocupações e na tentativa de compreensão da imigração norte-americana para a região e da influência que estes exerceram no aspecto cultural, minha opção metodológica para a realização deste trabalho de pesquisa foi de utilização técnica de análise de documentos de fontes primárias e

secundárias. Sendo considerada fontes documentais primárias nesta pesquisa, os jornais que registravam a presença de americanos em Campinas e região. Estes jornais apesar de muitos não corresponderem a data da realização da pesquisa, mas a anos posteriores à este acontecimento, traziam referências dos norte-americanos e da criação de suas escolas na região, Foram eles:

<u>Jornais</u>	<u>Período correspondente</u>
<i>Gazeta de Campinas</i>	(1871,1873,1884,1887)
<i>Diário de Campinas</i>	(1899,1929,1958)
<i>Correio de Campinas</i>	(1907,1973,1983)
<i>Província de São Paulo</i>	(1875, 1876,1877,1880,1889)
<i>Gazeta de Piracicaba</i>	(1883, 1890)
<i>Diário de Piracicaba</i>	(1988 data comemorativa do Piracicabano)
<i>O Estado de São Paulo</i>	(1890,1892, 1969)

Além dos jornais, outras fontes foram importantes para a aproximação da realidade educacional, tanto das escolas públicas como das particulares: o “*Relatório sobre o Estado da Instrução de São Paulo do anno de 1865*”; o “*Almanaque da Província do Estado de São Paulo*”; “*Imigração e Colonização. Proposta apresentada ao Governo Imperial de 1872*”. Destacaria algumas obras raras, como a de BRYAN (1976), “*História de Americana*”; a de DAWSEY (1993), “*The Confederados South Immigrants in Brazil*”; a de WEAVER (1961), “*Confederate Immigrants in Brazil*”; KENNEDY (1928), “*Cincoenta Annos de Methodismo no Brasil*”, além das obras nacionais impressas.

CAPÍTULO I - O QUADRO GERAL DA ECONOMIA CAFEEIRA E DA IMIGRAÇÃO AMERICANA PARA O BRASIL

1.1. O DESENVOLVIMENTO CAFEEIRO E A IMIGRAÇÃO NO BRASIL

O tema e o período de estudo do presente trabalho se relacionam com a importância que o café adquiriu no cenário econômico brasileiro do século XIX, não somente como consequência de estímulos proporcionados pelo comércio internacional, que valorizou esse produto ao aumentar o seu consumo, mas, sobretudo, a partir das décadas de 1860 e 1870, quando a produção cafeeira passou por transformações profundas, modificando não somente as relações de produção até então existentes, mas fazendo com que novas relações produtivas fossem estabelecidas, tornando a sociedade brasileira mais dinâmica.

A primeira fase da expansão cafeeira se realizou com base no aproveitamento dos recursos preexistentes e subutilizados das regiões onde o café se aclimatou:

“A região do Vale do Paraíba paulista e carioca próxima ao porto da cidade do Rio de Janeiro, região que foi beneficiada pela dinamização econômica decorrente da transferência da Corte portuguesa, havia canalizado recurso da região decadente das Minas. Com a desagregação da economia mineira, havia para ali se transferido um contingente apreciável de mão de obra escrava. Além disso, a proximidade do porto de embarque minimizou o custo de transporte, efetuado através das tropas de mulas, largamente utilizadas até o surgimento das primeiras ferrovias.” (BARREIRO, 1986: p.31-32).

Neste período, estabelecendo-se uma área cafeeira florescente em torno do Rio de Janeiro, o café era plantado ao lado da cana-de-açúcar e do algodão. Foi somente a partir da segunda década do século XIX, que a produção cafeeira atingiu índices apreciáveis, passando a ter lugar próprio na pauta de exportações brasileiras. Das cercanias do Rio de Janeiro, o café alcançou as vertentes do Vale do Paraíba, dinamizando vários povoados às margens das antigas rotas de tropeiros: Vassouras, Valença, Barra Mansa e Resende. Alastrando-se pelo norte da província fluminense, os cafezais atingiram o sul de Minas Gerais: Juiz de Fora,

Mar de Espanha e Ubá, alcançando o Vale do Paraíba paulista: Bananal, Queluz e Areias.

Com esta expansão tornou-se possível o aproveitamento dos recursos estagnados ou subutilizados dessas regiões: escravos, terras, tropas de mulas e equipamentos variados. Porém, somente a partir de 1840 foi que o café se instalou de maneira definitiva nas ricas terras do nordeste paulista, passando, a partir daí, a sofrer uma acelerada produção, principalmente ao penetrar em Campinas, Limeira, Jundiaí, Itu, Sorocaba e Ribeirão Preto, tornando-se o principal centro produtor e exportador do país.

Esta rápida expansão do cultivo do café no sul do país acompanhou o próprio crescimento da demanda do produto no mercado mundial, onde o café, caracterizado por um relativo dinamismo e pela penetração nos mercados europeus e principalmente norte-americano, deu condição para o crescimento dos lucros dos fazendeiros. Apesar dessas mudanças, a estrutura da economia brasileira continuava inalterada, ou seja, baseada na exploração dos latifundiários, do trabalho escravo e dependente do mercado externo.

Desta forma, o café passou gradativamente a ser o principal produto de exportação. Segundo LOPES (1983: p.10), “isto ocorreu a partir do decênio de 1831/1840, com 43,8% do total, evoluindo no decênio seguinte para 48,8% e chegando, finalmente, a 61,5% no período compreendido entre 1881 e 1890.(...)”

No entanto, se por um lado o café representava um fator de progresso, desenvolvimento econômico e de transformações mais profundas em termos tecnológicos, por outro ele permitiu que houvesse uma excessiva concentração de renda nas mãos de uma elite agrária que, pelo menos de imediato, não estava interessada em investir em outro setor da economia que não fosse a terra, assegurando assim a expansão cafeeira.

Já na segunda metade do século XIX, o país teve pela primeira vez uma fase de desenvolvimento capitalista e de grandes negócios com o aparecimento de novas empresas comerciais, financeiras e industriais. A expansão desse setor

beneficiou o crescimento ferroviário e bancário, assim como a implantação do telégrafo e o emprego das inovações técnicas agrícolas, etc. Neste período, um grande volume de capital inglês entrou no país, com o objetivo de acelerar a produção de algodão e de outros gêneros agrícolas, como o café. O interesse da Inglaterra pelo desenvolvimento da cultura de algodão em outras partes do mundo, inclusive no Brasil, ocorreu na medida em que se acentuava a crise econômica nos Estados Unidos, devido à proximidade da guerra civil americana.

O café ainda permitiu que inovações técnicas fossem utilizadas como, por exemplo, o arado, a máquina carpideira, etc., tornando possível que um só homem executasse o trabalho antes realizado por seis escravos. Estas inovações surgiram num momento crucial, uma vez que a economia do país passava a depender de uma solução definitiva para o problema da falta de mão de obra.

Com a proximidade do final da escravatura, tornava-se mais difícil repor esta força de trabalho por outra. Mesmo com a utilização dos negros provenientes das Províncias do Norte e Nordeste, não foi possível satisfazer plenamente os agricultores cafeeiros, que reclamavam da falta de braços para tocar suas lavouras. Era a crise se instalando no campo e com ela restava como recurso final a importação de imigrantes europeus que se dispusessem a trabalhar nas lavouras cafeeiras, especialmente em São Paulo.

Embora a tentativa de colonização com a imigração estrangeira tenha se iniciado antes da Independência, somente se consolidou a partir do decênio de 1850-1859, quando um número significativo de imigrantes entrou no Brasil.

"(...) Desde antes do encerramento do tráfico negreiro em 1850, houve tentativa de substituir o trabalhador escravo, devido à sua escassez, pelo trabalhador livre. Mas estas experiências iniciais tiveram pouco êxito. O único modo de integrar trabalhadores imigrantes na economia brasileira era lhes cedendo terras e permitindo que se estabelecessem como camponeses autônomos." (SINGER, 1987: p.67)

As primeiras experiências com imigrantes foram realizadas através de grupos suíços, que fundaram uma colônia em Cantagalo (Friburgo), Província do Rio de Janeiro. Em 1824, imigrantes alemães, ex-soldados das tropas do Império,

fundaram a colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Outras tentativas foram realizadas na segunda metade do século XIX, em regiões da Província de Santa Catarina, onde foi utilizado o sistema de colonização de povoamento por imigrantes italianos e alemães. Estas tentativas acabaram

“...constituindo uma espécie de oásis de trabalho livre no seio da sociedade brasileira. Mas, mesmo nesta área, o que pôde então se desenvolver não foi o capitalismo, mas apenas a produção simples de mercadorias em âmbito local. O Brasil escravocrata carecia de um mercado interno capaz de dar sustento à produção capitalista.” (SINGER, 1987: p.67).

Nas províncias do Sul, a forma de colonização de povoamento, tinha como objetivo o desenvolvimento de pequenas e médias propriedades, sendo a produção agrícola voltada para atender primeiramente às necessidades do grupo ali instalado e somente o excedente dessa produção sendo destinado à comercialização. A colonização ali desenvolvida não era propriamente para uma produção capitalista mas, sim, produção simples de mercadorias para o atendimento do mercado local.

No Brasil, o capitalismo somente se desenvolveu plenamente após a extinção total da escravidão e, conseqüentemente, o estabelecimento dos trabalhadores livres no mercado de trabalho, com o desenvolvimento do comércio e das indústrias. Sobre o assunto SINGER afirma que

“Em todos os ciclos da economia brasileira, a produção foi sempre realizada pelo braço escravo. A escravidão predominou não apenas nos empreendimentos agrícolas, agromanufatureiros e minerais, mas também no mundo urbano, em que proprietários alugavam seus escravos a empreiteiros de obras públicas, donos de manufaturas etc, e em que até mesmo as atividades artesanais e o comércio de varejo estavam em sua maior parte a cargo de cativos. Sendo o capitalismo um modo de produção caracterizado pela alienação da força de trabalho por indivíduos livres em troca de salários, está claro que ele é incompatível com a escravidão e só adquire significado no Brasil após a abolição da mesma.” (SINGER, 1987: p.67)

Apesar das alterações ocorridas na segunda metade do século XIX, ainda se podia observar o trabalho escravo convivendo lado a lado com o trabalhador livre. O trabalhador escravo, oficialmente autorizado pelo seu proprietário, se

transforma em negros de ganho³. Esses negros de ganho não exerciam uma atividade capitalista, porque essa atividade somente existiria com a alienação do trabalhador no seu modo de produção, onde o indivíduo troca o seu trabalho por salários.

O crescimento do mercado mundial influenciou diretamente a economia dos países em desenvolvimento, através de investimentos do capital internacional no setor primário desses países, especialmente do capital inglês no Brasil. A economia brasileira funcionava segundo um mecanismo que poderia ser considerado do tipo colonial, isto é, exportava produtos primários e importava as manufaturas e os demais gêneros que necessitava.

Com isto, o país vivia à merce da economia internacional, sendo necessário recorrer a empréstimos no estrangeiro para equilibrar suas finanças. Esta profunda dependência do capital estrangeiro é que tornava o Brasil alvo fácil das manobras políticas inglesas, quer através das exigências para a extinção do comércio negreiro, quer pela interferência e pressão na nossa economia pela medida então tomada pelo ministro Alves Branco, na adoção de uma tarifa protecionista (1848). Essa medida propiciou modificações na nossa economia, contribuindo para que houvesse investimentos no setor manufatureiro urbano, embora por pouco tempo, já que o mesmo sofreu modificações em virtude das pressões tanto dos importadores nacionais como exportadores internacionais.

Entretanto, no início de 1850, já era possível observar importantes modificações no país com o fim do tráfico negreiro. O capital antes destinado a esse tipo de comércio foram liberados para serem investidos em atividades que oferecessem melhores lucros. Na época, em face até do protecionismo adotado, a

³ Revista dos Trabalhadores, 2ª edição, Campinas. 1990, p.15.

N.A. Os chamados negros de ganho não trabalhavam diretamente para o senhor: vendiam mercadorias, em geral gêneros alimentícios, mas também artigos de utilidades domésticas, ou então prestavam serviços a terceiros, como levar mensagens e até mesmo trabalhar em oficinas. O que recebiam era entregue ao senhor, segundo a forma de pagamento previamente estabelecido.

agricultura cafeeira e as atividades manufatureiras constituíram-se áreas de maior atração.

Em São Paulo, o pioneiro na tentativa de obter força de trabalho através da imigração de europeus foi o Senador Nicolau de Campos Vergueiro, que inaugurou o sistema de parceria, em 1847, em sua fazenda de Ibicaba, localizada em Limeira. De acordo com GUIMARÃES (s.d.: p.135): “Na ocasião foram apresentados aos colonos dois tipos de contrato, um de locação de serviço e outro denominado de parceria. Os colonos escolheram o segundo tipo.”

O contrato de “parceria”, de Vergueiro, fundava-se na divisão de tarefas e não de propriedades. Ao contrário do que ocorria em muitos países da Europa, sua proposta era dividir apenas o trabalho, conservando o latifúndio e a fazenda. O colono recebia pagamento de acordo com o valor do produto no mercado, e não em função da sua produção ou de seu trabalho. No contrato firmado com os colonos, Vergueiro procurou adotar um modelo idêntico ao já empregado nos engenhos de açúcar com os arrendatários e os meeiros, ou seja, onde os colonos, na ordem de trabalho, apareciam na condição de agregados das fazendas.

Este sistema, em vez de representar um avanço em termos de proposta capitalista para o campo, foi um retorno às formas mais primitivas de renda pré-capitalista, de algum modo assemelhando-se por muitos traços à meação praticada desde os primeiros tempos do capitalismo. Esta prática de “parceria”, contrariava o modelo que surgira na Europa, conforme define MARX:

“...a parceria ou o sistema de exploração como partilha do produto pode ser considerada como uma forma de transição entre a forma primitiva de renda e a renda capitalista; o explorador (parceiro) emprega, além do seu trabalho (próprio ou alheio), uma parte do capital aplicado, e o proprietário além do terreno, fornece a outra parte do capital (por exemplo o gado); o produto é repartido entre o parceiro e o proprietário em proporções determinadas que variam segundo os países. Para uma exploração inteiramente capitalista, falta ao parceiro, nesse caso, capital suficiente. A participação que cabe ao proprietário não constitui uma forma pura de renda. Pode conter os juros do capital por ele adiantado, assim como uma renda excedente. Pode também absorver todo o sobre-trabalho do parceiro ou deixar a este uma parte, mais ou menos importante. O essencial, porém, é que a renda não aparece mais aqui, como a forma normal da mais-valia. Por um lado, o parceiro, seja com o trabalho próprio ou alheio, pode pretender uma parte do produto não na qualidade de trabalhador, mas de possuidor de uma

parcela dos instrumentos de trabalho por ser ele próprio capitalista. Por outro lado, o proprietário da terra pode pretender a sua parte não somente por ser dono do terreno, mas por ser fornecedor de capital.” (MARX, 1957: p.182)

Na Fazenda Ibicaba, cada família de colonos recebia um terreno para as plantações de gêneros alimentícios. A princípio, sem poder contar com os produtos de sua própria colheita, eram-lhes adiantados os gêneros para a alimentação, dinheiro, ferramentas, remédios, etc. No trabalho, recebiam do administrador uma distribuição de tarefas como por exemplo, uma quantidade de pés de café que deveriam ser tratados por cada família. A intervenção do colono na produção do café cessava com a entrega do café colhido, cujo cultivo estava sujeito às instruções do proprietário. Após o preparo da produção, cabia ao proprietário realizar o transporte do café até o mercado, negociando sua venda. Somente depois de deduzido as despesas é que o colono recebia sua parte líquida da venda do café. Porém, o grosso dos lucros obtidos com a produção do café ficava com o produtor que, na qualidade de dono do terreno e da produção, assim o exigia. Após cinco anos da fundação da Colônia de Ibicaba, pela família do Senador Vergueiro, é que começaram a aparecer em São Paulo outros núcleos coloniais, formados por famílias de imigrantes vindas de diversos países da Europa, adotando o mesmo modelo da fazenda Ibicaba.

“De 1847 a 1857 fundaram-se 41 colônias deste tipo, contratando 4.454 colonos, entre eles 500 eram brasileiros. Seguiram o sistema de Vergueiro o Barão de Souza Queiróz, o Visconde de Indaiatuba, o Barão de Jundiá, o Comendador Souza Barros, os Barões de Porto Feliz, Limeira, Japi, Araraquara, o Dr. Elias Pacheco Jordão, todos de São Paulo.” (GUIMARÃES, s/d. p.136)

Conforme aumentavam os núcleos de colonização, crescia também o contingente de imigrantes no Brasil, motivados pelo interesse em obter terras, se tornar pequenos proprietários e produzir uma economia de subsistência.

Com o aumento da procura comercial pelas terras, redobramos os interesses dos grandes latifundiários por propriedades. Isto levou o Estado a intervir neste setor, através da criação da “*Política de Lei de Terras e do trabalho,*” em 1850. O desenvolvimento econômico que atravessava o país

contribuiu para estimular a incorporação de terras e de trabalho à economia comercial e industrial, fazendo com que áreas antes pouco exploradas fossem valorizadas, dificultando assim sua obtenção por parte dos colonos. Segundo COSTA:

"(...) No século XIX, o café, que não tinha sido importante no Período Colonial, tornou-se o mais importante produto da economia brasileira, suplantando o açúcar. A cada ano novas áreas foram ocupadas pelos fazendeiros de café, que sentiam necessidade de legalizar a propriedade da terra e obter trabalho, particularmente com o fim da escravidão e a forte pressão dos ingleses. Portanto, a caótica situação do proprietário rural e os problemas com a força de trabalho impeliram os setores dinâmicos da elite brasileira a reavaliar as políticas de terras e do trabalho. A Lei de Terras de 1850 expressou os interesses desses grupos e representou uma tentativa de regularizar a propriedade rural e o fornecimento de trabalho, de acordo com as novas necessidades e possibilidades da época." (COSTA, 1977: p.132-133)

Anterior ao estabelecimento desta lei imposta pelo governo, a propriedade da terra fazia parte do Estado Imperial e o acesso a ela se dava através de doação pessoal, quer pelas qualidades pessoais do solicitante, quer por serviços prestados à coroa. No entanto, a partir de meados do século XIX, a lei de terras sofreu alterações, tornando-se parte do domínio público e patrimônio da nação. A única forma de obtê-la era comprando-a, sendo que o Estado assumia o papel de mediador entre o poder público e o futuro proprietário.

A terra, que anteriormente não possuía um valor comercial, adquiriu valor de mercadoria, à disposição dos indivíduos nela interessados, em função do seu valor de troca. Afirmam BARRIGUELLI:

"A tendência do capitalismo em transformar todas as coisas em mercadorias ou sob a sua feição permite ao capital colocar o trabalhador diretamente sob este domínio. Se o salário é para o trabalhador a forma fetichizada de perceber a sua relação com os proprietários do capital, a terra assumindo a feição de mercadoria apresenta-se como possível de ser adquirida. Portanto, se o operário agrícola (colono) acumular o seu capital advindo de seu salário, isto é, resultado de sua produção, nada o impede de adquirir todas as mercadorias que esse capital possa comprar, inclusive a terra. Assim, o acesso à terra é livre desde que se acumule." (BARRIGUELLI, 1981: p.44-45)

Deste modo, a relação entre o proprietário de terras (dono da produção) e os que vendiam sua força de trabalho (colonos) se estabelecia através do contrato

de parceria. A acumulação de capital proveniente da produção daria condição ao colono de adquirir propriedade. Quanto ao prazo de carência, era variável, conforme o grau de endividamento do colono para com o proprietário, não sendo menos do que três a quatro anos.

Com os lucros proporcionados das vendas destas propriedades e da tributação a que as mesmas estavam sujeitas, o governo investia na organização de uma legislação que definisse os limites de cada propriedade e o direito de posse sobre a mesma. Era pretensão do governo importar mais colonos para o atendimento da expansão cafeeira. Afirma COSTA:

“Os produtos da venda de terras públicas e das taxas de registro de propriedades seriam empregados exclusivamente para a demarcação das terras públicas e para a importação de colonos livres. Criou-se um serviço burocrático encarregado de controlar a terra pública e promover a colonização: A Repartição Geral das Terras Públicas.” (COSTA, 1977: p.128-129)

Visando resolver a caótica situação da propriedade rural e os problemas decorrentes da falta de mão de obra, os setores dinâmicos da elite brasileira reavaliaram a política de terras e do trabalho. A lei de terras de 1850 expressou os interesses desses grupos e representou uma tentativa de regularizar a propriedade rural e o fornecimento de trabalho, conforme as necessidades e possibilidades da época.

Este assunto foi discutido pela primeira vez no Conselho de Estado do Império Brasileiro de 1842. O projeto baseava-se nas Teorias de Wakefield,⁴ e se inspirava na suposição de que, “numa região onde o acesso à terra era fácil, seria

⁴ Marx, Karl, *O Capital*. Livro I, vol.2 (conf, cit na p.p. 884-885): Diz Marx que “o grande mérito de E.G. Wakefield foi ter descoberto não algo novo sobre as colônias. Mas a verdade nas colônias, sobre as relações capitalistas na mãe-pátria (Inglaterra). O sistema protecionista em suas origens tinha em mira fabricar capitalistas na mãe-pátria e a teoria da colonização de Wakefield que a Inglaterra procurou por algum tempo pôr em prática através de leis, tem por objetivo fabricar assalariados nas colônias. Chama isto de Colonização Sistemática. De início, descobriu Wakefield, nas colônias, que a propriedade de dinheiro, de meio de subsistência, de máquinas e outros meios de produção não transformam um homem em capitalista, se lhe falta o complemento, o trabalhador assalariado, o outro homem que é forçado a vender-se a si mesmo voluntariamente. Descobriu que o capital não é uma coisa, mas uma relação entre pessoas, efetivadas através de coisas.”

impossível obter pessoas para trabalhar nas fazendas, a não ser que fossem compelidas a escravidão.”(COSTA, 1977: p.133). Daí a razão de modificar a lei de acesso à propriedade, tanto dos imigrantes, quanto dos nacionais, criando obstáculos para que esses adquirissem a propriedade rural e fossem forçados a trabalhar nas fazendas. Portanto,

“... os tradicionais meios de acesso à terra: ocupação, formas de arrendamento, meação seriam proscritas. Toda a terra que não estivesse apropriadamente utilizada ou ocupada deveriam voltar ao Estado como terras públicas. Essas terras seriam vendidas por um preço suficientemente alto para dificultar a compra de terras pelos recém-chegados. Com o dinheiro acumulado pela venda das terras, o governo poderia subsidiar a imigração, trazendo europeus para o Brasil, para substituir os escravos nas fazendas.”(COSTA, 1977: p.133)

O Governo Imperial, reagindo contra a política de colonização e de doação de terras, assumiu uma posição favorável ao sistema de imigração, de acordo com os seus interesses, ora se inclinando para a imigração espontânea, ora para a subvencionada. Esta posição ambígua assumida pelo governo no apoio a uma ou outra modalidade de imigração deu-se em razão dos interesses da classe latifundiária e de sua repulsa à política de colonização, considerada fora de propósito pelos representantes da lavoura cafeeira do centro sul e da lavoura tradicional do norte. Assim, a Lei de Terras de 1850, suprimindo a concessão gratuita de terras aos colonos, obedeceu a influência dos grandes proprietários, permanecendo até o início de 1880.

As primeiras experiências com trabalho dos colonos da década de 1850 estavam baseadas no seguinte sistema: de um lado para arcar com as despesas relativas à viagem e aos gastos de instalação dos trabalhadores imigrados, o fazendeiro obtinha financiamento do Estado; de outro lado os imigrantes se comprometiam a reembolsar o fazendeiro com seu trabalho futuro. Os trabalhadores eram contratados como parceiros. Eram então pagos unicamente em função da colheita, que era comprada pelo próprio fazendeiro. Esse sistema conduziu o trabalhador a uma situação próxima à da escravidão.

A partir daí, ocorre uma série de atritos entre imigrantes e proprietários, levando o sistema de política agrária ao descrédito, assim como sua condenação no exterior. De acordo com MORAES, a raiz desse desentendimento foi

“(...) devido à ambiguidade de certas cláusulas do contrato. A venda de café era realizada pelo proprietário de acordo com o art 6º do contrato: Vendido o café pelos Srs. Vergueiro & Cia., pertencerá a este a metade do seu produto líquido e a outra metade aos ditos colonos. Não tendo o colono a possibilidade de controlar as despesas oriundas da colocação do café no mercado. Foi esta uma das principais causas dos desentendimentos entre proprietários e colonos. Pelo artigo 5º, parágrafo 6º e pelo artigo 8º ficavam os colonos na total dependência dos proprietários até que saldassem suas dívidas. Os proprietários afirmavam que os colonos não tratavam das plantações de café, que eram pouco trabalhadores e muito exigentes.” (MORAES, 1870: p.13)

A falta de transparência dos proprietários, sua ganância por lucros e a tentativa de forçar os colonos a mudarem a forma do contrato vigente, fizeram com que acirrasse o desentendimento. Em 1857, por exemplo, os colonos de Ibicaba, liderados por Thomas Davatz, decidiram levar ao administrador suas reclamações. Este incidente tomou proporções sérias, movimentando autoridades, representantes de países estrangeiros e do Governo Imperial que percorreram a região a fim de esclarecer a situação dos colonos, que ainda assim permaneceram contraditórias.

DAVATZ, um dos principais líderes dessa revolta, ao retornar à Suíça escreveu um livro *“Memórias de um colono no Brasil”*, onde assim registrou suas denúncias

“(...) do uso de métodos extorsivos por intermédio da Casa Vergueiro que ganhava, na venda de gêneros de má qualidade, a altas de preços, na cobrança de aluguéis de casas (apesar de constar no contrato a sua gratuidade por quatro anos), na pesagem de gêneros nem sempre feita de maneira correta, na prestação de contas das colheitas, onde ele aumentava as dívidas dos colonos, tratados como simples mercadorias ou escravos.” (DAVATZ, 1972: p.46-49)

Este episódio concorreu para diminuir a entrada de imigrantes no país de 1857 a 1860, comprometendo o prestígio e a política de colonização e imigração adotada pelo governo. O Governo Imperial, demonstrando preocupação com sua imagem no exterior, tratou de realizar uma sindicância com o objetivo de apurar as

irregularidades e os defeitos do regime de parceria nas colônias. Esta sindicância foi concluída em 1860, trazendo as seguintes observações,

“Em 1860, o Dr. Nunes Machado, concluindo seu trabalho de observação, a pedido do governo, a respeito das colônias sob o regime de parceria, diz que boa parte dos colonos contratados conseguem pagar suas dívidas, tornando-se independentes; os outros, ainda que não são independentes, produzem o necessário para sobreviver e vão saldando suas dívidas ainda que lentamente, pois estes têm que começar com muitas dívidas e, em razão do pouco lucro do café, o seu cultivo não interessa aos colonos que preferem cultivar gêneros alimentícios, tirando disto um lucro imediato e não saldando suas dívidas porque cuidam de poucos pés de café, pois, conforme o contrato, o pagamento da dívida é feito pela metade do produto do café; que este sistema não pode convir ao fazendeiro a quem só a cultura do café interessa, donde a provável extinção do sistema.” (MORAES, 1870: p.16-17).

Ao contrário de muitas previsões, as colônias sob o regime de parceria não desapareceram totalmente. Elas foram sofrendo modificações ao longo do processo de funcionamento e na forma de contrato de trabalho, estabelecida entre proprietários e colonos. Em vez da predominância do sistema de parceria, as novas cláusulas foram reguladas pelo princípio de locação de serviços. Nesta forma de contrato, ficava estabelecido o seguinte:

- 1- A partilha da divisão do lucro do café já não se dava sobre a metade da produção líquida, mas cabia ao colono receber, no fim da colheita, uma quantia fixa de sua produção, que era calculada anualmente.
- 2- Os proprietários deixavam de ter participação sobre o excedente dos gêneros alimentícios colhidos pelos colonos.
- 3- Os colonos passavam a ser trabalhadores assalariados, pagos em dinheiro, alheios a seu contrato de parceria.

Estas modificações apresentaram alguma melhora no relacionamento proprietário-colono, evoluindo do sistema de parceria para o de locação de serviços, e de locação de serviço para o assalariado ou subvencionado. Porém, manteve-se o problema relacionado ao pagamento da viagem: se antes elas eram pagas pelos proprietários, agora eram transferidas aos colonos. Dessa maneira,

“(...). As despesas de transporte, desembarque, agasalho, sustento, tratamento e de quaisquer outros de que careçam os imigrantes importados pelos

empresários, bem como a condução de suas bagagens correrão por conta do mesmo. Nos termos dos contractos que celebrar com os imigrantes

Os empresários obrigam-se estabelecer estes imigrantes ou como trabalhadores ou como sócios, pelo systema de parcerias de fazendas e estabelecimentos agrícolas, ou como pequenos proprietários em terras que para esse fim adquirir, junto ou nas proximidades até duas léguas das estradas de ferro, dos grandes mercados, ou de outros lugares que o governo designar ou aprovar.

Os contractos que o empresário celebrar com os imigrantes no lugar de seu domicilio serão homologados pelas autoridades locais ou civis, e ratificados pelos agentes que o Governo nomear para esse fim nos portos do Império em que os imigrantes desembarcarem.

Imigrante poderá rescindir seu contracto com o empresário ou com os particulares, com os quaes tiver ajustado seus serviços em qualquer tempo em que pagar a importância de sua passagem, uma vez que três mezes antes manifeste sua intenção à outra parte contractante.

Na hypothese de introdução de colonos para serem empregados como simples trabalhadores em estabelecimentos rurais, o Governo auxiliará o empresário com a quantia de 60% por colono, e na hypotheses de serem empregados como parceiros com a de 70%, e em ambas as hypotheses com a metade de taes quantias, os colonos menores de 14 annos e maiores de dous. (...) ” (PEREIRA, 1872: p.5-6)

Apesar de constarem em contrato, muitas das cláusulas jamais foram cumpridas, sendo simplesmente esquecidas. No sistema de parceria o fazendeiro pagava as despesas de viagens dos imigrantes, a aquisição de ferramentas e dava o direito de plantar em suas terras e estes, por sua vez, se comprometiam a pagar o fazendeiro com trabalho e uma parcela dos produtos alimentares plantados. Na realidade o que acabava valendo era a vontade dos proprietários, que quase sempre procuravam tirar vantagens dos colonos que, após terem produzido, recebiam como forma de pagamento uma irrisória quantia em dinheiro, que mal dava para saldar suas dívidas.

O contrato de parceria proporcionava inúmeras brechas que podiam ser contestadas, tanto pelos fazendeiros como pelos colonos. Segundo FURTADO:

“As brechas existentes favoreciam que a renda do colono fosse incerta, cabendo-lhe a metade do risco que corria o grande senhor da terra. A perda de uma colheita podia acarretar a miséria para o colono, dada a sua precária situação financeira.” (FURTADO, 1987: p.127)

Essas brechas existentes no sistema de parceria contrariavam os interesses dos principais envolvidos, colocando-os em terrenos opostos, principalmente por

ser uma forma de produção de risco tanto para o colono, que tinha uma renda incerta, como para o proprietário, que não tinha garantia de que sua lavoura daria lucros. O impasse gerado pelo contrato fez com que a relação de trabalho entre proprietários e colonos assumisse um caráter de animosidade, de confronto e reclamações de ambas as partes, concorrendo para o seu fracasso. A solução veio a partir de 1870, quando o Governo Imperial encarregou-se dos gastos com o transporte dos imigrantes que vinham a trabalhar na lavoura cafeeira.

"(...) aos fazendeiros cabia cobrir os gastos dos imigrantes durante seu primeiro ano de atividade, isto é, na etapa de maturação do seu trabalho. Também devia colocar à sua disposição terras em que pudessem cultivar gêneros de primeira necessidade para a manutenção da família. Dessa forma o imigrante tinha seus gastos de transporte e instalação pagos e sabia a que se ater com respeito à sua renda futura. Este conjunto de medida tornou possível promover pela primeira vez na América uma volumosa corrente imigratória de origem européia destinada a trabalhar em grandes plantações agrícolas." (FURTADO, 1987: p.127).

Desta forma o sistema de parceria que vinha sendo adotado até então foi abandonado, passando os trabalhadores a simples assalariados. Os colonos já não recebiam pela partilha do produto ou pela quantidade de pés de café colhidos, mas através de salários. Não era mais necessário aos imigrantes assinar previamente o contrato de trabalho em seus países. Este assunto passava à responsabilidade do Governo Imperial brasileiro que, além de arcar com as despesas de viagens, era também o encarregado de colocá-los nas diferentes fazendas, conforme as necessidades dos proprietários e os pedidos feitos. A interferência do Governo foi um dos fatores decisivos para resolver o problema da falta de braços para a lavoura.

Outro fator que atuou para aumentar o fluxo imigratório para o Brasil foi a crise econômica e política de nível mundial. Nessa mesma época, na Itália se processava a *"Unificação Italiana"* (1861). A crise social, que atravessava a Itália, atingiu sobretudo os camponeses do sul, levando milhares deles a perderem suas terras e empregos. Os trabalhadores italianos, sobretudo os do Mezzogiorno, vieram aos milhares em cada ano povoar as terras de São Paulo. Eles se

constituíram na grande maioria dos imigrantes que chegaram ao Brasil a partir de 1870.

Os Estados Unidos, por sua vez, viveram um difícil e complexo processo, “*A Guerra da Secessão*”, que envolveu nortistas e sulistas num confronto sem precedentes na história norte-americana. Esta crise interna acabou tendo repercussão junto a grupos sociais heterogêneos, instigando o caráter migrante do espírito pioneiro. De acordo com COSTA:

“(...) Para esses americanos, a imigração não era apenas uma questão de expatriação, mas sobretudo de preservação de seus ideais, não era apenas por sentimentos de derrotas e por ser o sul um território subjugado, mas também sem esperança. Nele (sul), não havia perspectiva de futuro e nem de felicidade, tudo apresentava sem sentido numa terra arrasada pela guerra.” (COSTA Ana Maria S. 1985: p.102)

Este sentimento de derrota tornou-se muito visível logo após o término da Guerra Civil Americana, atuando diretamente sobre o ânimo dos confederados que, além de ter o seu orgulho ferido, tiveram suas propriedades destruídas.

O projeto denominado de “*Reconstrução*”, iniciado logo após a guerra, embora tivesse como intuito a reconstrução do país destruído, não conseguiu apaziguar os ânimos exaltados e os sentimentos de ódio alimentados durante os anos de guerra. Serviu mais para acerto de contas entre “*vencidos e vencedores*”, muitas vezes sob as vistas complacentes das autoridades federais, encarregadas de zelar pela ordem e segurança dos cidadãos.

Este foi um dos motivos da imigração de milhares de sulistas confederados, tanto para o México como para o Brasil. Julgavam que, partindo, poderiam esquecer os horrores da guerra e, ao mesmo tempo, se afastar do “*estado de caos e desordem*” em que mergulhou os Estados Unidos.

A vivência num ambiente inseguro e desestruturado incitou um grupo de ex-confederados sulistas a pensar nas terras tropicais como solução para seus problemas, principalmente após os entusiasmados escritos dos viajantes que por aqui passaram, descrevendo o povo, o clima e as condições de vida, que de algum modo se assemelhavam ao velho sul.

O que animava os norte-americanos era a idéia de que no Brasil ainda era possível adquirir grandes latifúndios, utilizando o trabalho agrícola e a mão-de-obra-escrava. Esta forma de produção e de trabalho ainda era para estes americanos a ideal a ser conservada. Suas esperanças eram que a elite dominante brasileira mantivesse este sistema econômico, abrindo assim a possibilidade de continuarem reproduzindo seus mitos.

1.2. A PRESENÇA DE NORTE-AMERICANOS NO BRASIL

Antes do desembarque de milhares de imigrantes americanos no Brasil, a partir de 1865, já se registrava a presença de agentes do governo americano e de comerciantes residindo tanto na Corte como nas províncias do Nordeste. Esta presença foi identificada por ocasião da chegada da família real, em 1808. Nessa época,

“Thomas Jefferson, então presidente dos Estados Unidos, nomeava o comerciante residente na Bahia, Henry Hill, para o cargo de Cônsul, ordenando-lhe que fosse ao Rio de Janeiro dar boas-vindas à Corte.” (BANDEIRA, 1973: p.23)

A rápida lembrança de Hill pelo governo americano demonstra que o mesmo já desempenhava alguma função especial no Brasil. Segundo ainda BANDEIRA:

“A nomeação tanto de Hill como de Thomas Sunter para o posto de cônsules, junto à Corte do Rio de Janeiro, tinha como objetivo a tentativa de aproximação, com o Governo Imperial brasileiro, nas relações comerciais e diplomáticas.” (BANDEIRA, 1973: p.23)

Tais relações, naquele momento, apresentavam dificuldades para ser estabelecidas, já que o Governo de Portugal tinha um compromisso comercial com a Inglaterra, denominado *“Tratado Alfandegário de 1810”*. A Inglaterra, então, aparecia como potência mundial e, naturalmente, a sua política econômica

predominou sobre o desenvolvimento e progresso da antiga colônia de Portugal, assim como foi através de sua influência que o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido.

A partir da Independência, o Governo dos Estados Unidos tentou buscar parceiros e aliados comerciais, mas diante das dificuldades encontradas resolveu adotar uma política externa agressiva e de caráter expansionista, voltada à defesa de seus próprios interesses. Essa política tinha como característica incutir em seus cidadãos residentes no exterior que o espírito de liberdade, igualdade e independência deveria ser a bandeira a ser desfraldada pelo mundo, para se conseguir um Estados Unidos forte comercialmente.

Compatível com tal princípio, observam-se inúmeros envolvimento de cidadãos americanos fora de sua fronteira, desestabilizando governos locais e interferindo na soberania dos mesmos, através de invasões, intrigas, ameaças etc. Documentos históricos apontam o envolvimento de dois americanos: na Revolução em Pernambuco (1817) e na Confederação do Equador (1824), são eles: Joseph Bryan, comerciante em Recife e Joseph Ray.

“Estes dois revolucionários pernambucanos mantiveram ligações com os Estados Unidos (...). O governo provisório, quatro dias após a insurreição, autorizou Domingos José Martins a fretar o brigue Sally Dona, da firma de Bryan para levar a carta ao governo de Moçambique, também trazer armas dos Estados Unidos para o Brasil.” (BANDEIRA, 1973: p.32)

Este fato podia ser considerado isolado, se as autoridades brasileiras não flagrassem Bryan e Ray articulando o movimento *“A Confederação do Equador, em 1824”*. Segundo correspondência oficial do representante do Governo Brasileiro em Washington, Silvestre Rabelo, endereçado a Carvalho de Melo (Ministro dos Negócios Estrangeiros): “Ray era um acérrimo motor das revoluções, de 1817 até agora não tem cessado de fomentar , o quanto pode, oposição ao governo geral.”⁵

⁵ Conforme Ofício de 26-7-1824. A.D.I. p.125

Joseph Ray teve uma participação ativa e aberta nas revoltas que aconteceram no Nordeste, pois contava com a certeza de impunidade, já que gozava de imunidade diplomática em razão de sua posição de cônsul americano. Somente mais tarde, ao ser demitido deste cargo, tornando-se um cidadão comum, é que finalmente o governo brasileiro pôde expulsá-lo do país. No entanto, a mesma sorte não teve “o americano James H. Rodgers, que morreu em plena luta ao participar da Confederação do Equador.” (BANDEIRA, 1973: p.47)

Muitos são os casos que evidenciam a presença de americanos no território brasileiro. Esta não se deu somente no terreno diplomático ou comercial, mas também no religioso.

“Influenciados pelas muitas informações otimistas divulgadas pelos missionários protestantes que por aqui passaram, acabou por despertar a atenção da Igreja Metodista dos Estados Unidos, em sua Conferência Geral de maio de 1835; foi decidido enviar um de seus representantes à América do Sul, a fim de que pudesse sondar a possibilidade de estabelecer trabalho missionário no Brasil. Na ocasião foi escolhido o pastor Fountain E. Pitts.” (LONG, 1960: p. 24).

O Reverendo Pitts iniciou suas atividades no Brasil em 19 de agosto de 1835. Na sua primeira estadia passou seis meses na Corte do Rio de Janeiro, onde organizou uma sociedade metodista e traçou planos para a futura construção de uma igreja e escola dominical.

“Ao retornar aos Estados Unidos, o Reverendo Pitts apresentou um entusiástico relatório, revelando as oportunidades de desenvolvimento de um trabalho evangélico em terras brasileiras. A Conferência Geral não perdeu tempo, e logo em seguida, enviou o Reverendo Justin R. Spaulding, para estabelecer os primeiros contatos.” (LONG, 1960: p.25).

O Reverendo Spaulding desembarcou no Rio de Janeiro, iniciando, logo em seguida, seu trabalho de divulgação do evangelho. Paralelo a isto, fundou uma escola dominical contando, logo no início de suas atividades, com a participação de 30 crianças, sendo muitas delas filhos de brasileiros que haviam ali ingressado com o intuito de aprender as primeiras letras e a bíblia em português, pois as

congregações protestantes se utilizavam amplamente das escolas dominicais para divulgação de seus trabalhos. A alfabetização dos simpatizantes da Igreja estava ligada diretamente à criação de condições para que pudessem ler a bíblia e se converter à fé protestante. A este respeito KENNEDY faz o seguinte comentário:

“A escola dominical floresceu a tal ponto que o Reverendo Spaulding alugou uma sala mais espaçosa para nela celebrar os cultos e poder melhor ampliar o atendimento escolar, com o funcionamento da primeira escola diária evangélica de que se tem notícia no Brasil.” (KENNEDY, 1928: p.4)

Este fato serviu para que muitos pais sofressem censuras do clero da igreja católica, que os chamou de *“simplistas e ignorantes”*, recriminando-os desta forma:

“ (...) Ah! permita Deus que semelhantes pais que entregam os seus filhos a hereges para serem instruídos por eles, não chorem algum dia lágrimas de sangue.” (SANTOS, 1838: p.118-119).

O crescimento do trabalho dos missionários protestantes e a simpatia que esses passaram a desfrutar junto à camada mais alta da população fizeram com que se acirrasse a animosidade existente entre católicos e protestantes. Até aquele momento, a Igreja Católica ainda não havia se manifestado, em razão do trabalho dos metodistas estar voltado apenas para a comunidade americana. Mas à medida que os metodistas começaram a ocupar os espaços em busca de adeptos para sua Igreja, os católicos começaram a se incomodar.

Na história do protestantismo, a educação sempre funcionou como uma mola mestre. Isto não foi diferente com os metodistas que aqui chegaram. Cultivando o princípio de que, elevando a educação da população através da criação de escolas, abririam condições de divulgar seus trabalhos e implantar seus ideais, estes missionários utilizavam as escolas dominicais como forma de convencimento e de conversão dos seus alunos à fé protestante. Numa época em que a educação era privilégio de uma minoria da população, qualquer outra alternativa que se apresentasse como instrumento de mobilidade social, ou que servisse como meio de elevação à elite dominante, era logo abraçada.

Sentindo que o trabalho missionário dos protestantes era bem aceito pela população, resolveu o Reverendo Spaulding pedir ajuda para a Missão da Igreja Metodista com sede nos Estados Unidos, para que enviasse mais auxiliares. Com este objetivo é que desembarcou, em novembro de 1837, na Corte do Rio de Janeiro,

“O Reverendo Daniel P. Kidder e sua esposa, além dos professores Murdy e Miss Maraella Russel. Os dois últimos, por algum tempo continuaram dirigindo a pequena escola organizada pelo Reverendo Spaulding, até que acometidos por doença que os impediram de dar continuidade aos seus trabalhos, retornaram aos Estados Unidos.” (KENNEDY, 1928: p.28)

KIDDER, foi a figura mais expressiva do movimento protestante no Brasil em sua fase de implantação. Dono de uma vontade incomum, ele se destacou não propriamente como pastor, mas como representante da sociedade bíblica americana. No desempenho de seu trabalho, viajou por diversas províncias distribuindo gratuitamente a bíblia, fazendo contatos com diversas autoridades e mapeando as melhores terras que pudessem servir ao movimento de imigração americana. Sua passagem pela Província de São Paulo ficou assim registrada:

“Em sua passagem pela Província de São Paulo, o Reverendo Kidder teve a idéia de distribuir a bíblia por diversas escolas da cidade para que fossem usadas como livro de leitura, mas para isso, era necessário receber ordem da Assembléia Legislativa. Entusiasmado, Kidder visitou a Assembléia, sendo aí bem recebido, chegando mesmo a conversar com o Padre Diogo Feijó e com o Padre Martin Francisco, Presidente da Assembléia, sobre a razão de sua estadia ali, que era de oferecer gratuitamente dois exemplares da bíblia a cada uma das escolas primárias da Província. A única condição que ele impunha, era que tais volumes fossem desembaraçados na alfândega do Rio de Janeiro e distribuídos e conservados como livros de leitura geral e de instrução pelos alunos. A oferta foi recusada pela comissão para a qual foi entregue a proposta, talvez em virtude da pressão do clero que era muito forte.” (KIDDER, 1940: p.261-263)

À proporção que o movimento protestante no Brasil crescia, conseguiu atrair a simpatia da elite, inclusive um padre da igreja católica, José Manoel da Conceição, que deixou o ministério, tornando-se o primeiro padre convertido ao protestantismo em fins de 1830. A propagação do protestantismo explica-se pela desatenção da Igreja Católica para com a população, gerando insatisfação pelo péssimo atendimento e discriminação às camadas populares, a ponto de sofrer

críticas até de alguns sacerdotes mais conservadores, descontentes com a política adotada pela igreja, voltada para as classes mais ricas, ligada às coisas materiais e à política, esquecendo seu compromisso com as questões espirituais, colocadas em segundo plano.

As vantagens alcançadas pelos metodistas, acabaram por despertar as reações de alguns representantes da Igreja Católica, que assim se manifestaram através da imprensa:

“Se o Brasil quer ser feliz, opponha-se pelo órgão de seu governo a toda inovação política como religiosa, que além de imprudente, desnecessária e lesiva dos direitos dos povos muitos danos causará ao Estado, principalmente em tempos tão melindrosos como os atuais.” (SANTOS, 1838: p.30).

A Igreja Católica, através de um dos seus representantes, o padre Luiz Gonçalves dos Santos, não deu um minuto de trégua aos protestantes, vistos por ele com desconfiança e, segundo o mesmo, os protestantes tinham

“(...) ocultando os seus verdadeiros objetivos”, que na sua interpretação eram a de “perverter os católicos abalando a sua fé, com pregações públicas em suas casas, com escolas semanais e dominicais utilizadas como forma de converter os ingênuos, espalhando bíblias truncadas e sem notas, convidando a uns e outros para abraçar a seita methodista.” (SANTOS, 1838: p.XXIV)

Se a Igreja Católica até então monopolizava a atenção, a partir do início da atuação dos metodistas em solo brasileiro teve que dividir o seu espaço. Esta situação tornou-se incômoda para o clero, que observava muitas das classes sociais, antes sob sua influência, demonstrar simpatia pelas idéias protestantes, até mesmo no alto escalão governamental, como o demonstrou o Regente Padre Antonio Diogo Feijó, e o registrou LEÓNARD:

“Durante uma visita do Reverendo Kidder a Feijó, em 1839, ainda em São Paulo, (segundo ele), o antigo regente lhe disse: Em toda a Província dificilmente encontraríamos um sacerdote que cumprisse seus deveres como a igreja ordena, principalmente no que diz respeito à instrução das crianças no dia do senhor. Numa segunda visita Kidder ouvindo-o diz a ele que os sacerdotes se assemelhavam ao cachorro do jardineiro: negligenciando o cumprimento dos seus deveres religiosos, não deixavam que outros os cumprissem em seu lugar.” (LEÓNARD, 1981: p.30)

O clero brasileiro abandonou o trabalho de instrução religiosa, concentrando-se mais no campo político, ora apoiando a ala representada pelos ultraconservadores que desejavam a volta de D. Pedro II, ora ocupando cargos públicos no Parlamento Provincial. Isto aconteceu devido à doutrina da própria Igreja Católica, que sempre valorizou princípios idênticos ou semelhantes aos do sistema monárquico como a hierarquia, a ordem e as leis. O protestantismo, ao contrário, se posicionava tomando como base o sistema político republicano, que valorizava o lucro, a riqueza, a individualidade, a liberdade de escolha, a tolerância religiosa e o proselitismo etc. Esses fatores eram interpretados pela Igreja Católica como uma afronta e um desprestígio político, além de interferência no terreno religioso brasileiro, no qual a Igreja Católica sempre deteve hegemonia.

Deste modo, a súbita interrupção da atuação dos missionários protestantes, a partir de 1840 e 1841, foi motivo de júbilo para a ala mais radical da igreja, que interpretou tal fato como o fim da interferência e da divisão religiosa no Brasil.

Os anos que antecederam a Guerra Civil foram difíceis para a economia norte-americana. Devido à crise financeira, as próprias instituições protestantes sofreram consequências, como o fechamento dos seus templos e estabelecimentos educacionais espalhados por vários países. Muitos dos missionários que trabalhavam no Brasil foram obrigados a retornar aos Estados Unidos, como aconteceu com o Reverendo Kidder, que desembarcou em solo americano em 1840 e o Reverendo Spaulding em 1841. Durante os 25 anos seguintes pouco se ouviu falar de missões protestantes no Brasil.

1.3. A IMIGRAÇÃO NORTE-AMERICANA

Antes mesmo do término da Guerra Civil nos Estados Unidos e do processo de Reconstrução já se tinha notícias, em muitos dos Estados do Sul, de movimentos imigratórios para o Brasil. Faziam parte dessas imigrações

aventureiros, fazendeiros, especuladores, médicos, engenheiros, etc. Segundo estimativas, mais de 10.000 sulistas deixaram os Estados Unidos depois da Guerra da Secessão, uma grande parte dirigindo-se para o México, alguns para o Canadá, outros ainda para a Argentina ou Brasil. Aponta-nos GOLDMAN que

“... Mais de dois mil imigrantes entraram no Brasil se dirigindo para várias províncias, entre elas: Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia. Estes haviam perdido seus escravos, seu poder econômico, e pretendiam fixar-se num país onde ainda vigorava um regime econômico de sua preferência, cuja condição política, embora fosse a monarquia, seguisse os princípios liberais.” (GOLDMAN, 1972: p.10)

Desde o início da imigração, alguns fatos apresentaram-se como determinantes para a escolha do Brasil pelos norte-americanos. Embora predominasse o Regime Monárquico, este coexistia com os princípios liberais que eram mais próximos aos costumes americanos. A correspondência enviada pelo Ministro das Obras Públicas e Comércio do Brasil, à “*Southern Colonization Society*” (Sociedade de Colonização Sulista) demonstrava as vantagens de os americanos se estabelecerem no Brasil. A esse respeito dizia o ministro

(...)“dentre as propriedades que podereis adquirir, uma há que a vossa legislação não vos permite; é a que se refere a escravos; devo acrescentar mesmo a importação de africanos livres é proibida por lei. Se, portanto, qualquer dos vossos associados possuir tal gênero de propriedade deve despir-se da mesma. Isso, entretanto, não significa que, uma vez entre nós, não possais empregar o vosso capital dessa maneira; infelizmente, ainda possuímos escravos, e o tráfico dos mesmos no interior do Império, de uma para outra província é permitido.” (RIBEIRO, B. 1973: p.103-105).

A fim de preparar a vinda de colonos norte-americanos desembarcaram no Brasil vários agentes de imigração, representantes das diversas associações criadas nos Estados Unidos para este propósito, aproveitando o convite feito pelo Governo Imperial para que visitassem o Brasil e observassem não somente a qualidade do nosso solo para um possível investimento, mas também os locais que lhes fossem favoráveis para o estabelecimento de colônias.

O Brasil há muito tempo já era conhecido nos Estados Unidos pelo café e devido aos missionários e viajantes que por aqui passaram e que procuravam relatar as paisagens aqui existentes, o clima predominante, o povo em seus aspectos mais gerais e a forma como era conduzida a vida político-econômica. O Reverendo Kidder, por exemplo, escreveu em 1841 “*Reminiscência de Viagens e Permanência no Brasil*”, sendo esse o primeiro livro escrito sobre o Brasil por um norte-americano, revelando as impressões pessoais de um estrangeiro em suas viagens pelas províncias. Entretanto, tais informações de nada valeram, uma vez que o advento da Guerra Civil Americana e a ausência dos americanos, por longo tempo, do Brasil, concorreram para que elas se desatualizassem.

“O sulista e intelectual Matthews F. Maury publicou no *Debow's Review*, revista com circulação nos Estados Unidos, reportagem sobre o Rio Amazonas e seus inúmeros afluentes, e as condições de transformações numa zona de comércio internacional. Em 1853 Maury é convidado para uma conferência nos Estados Unidos, onde ele manifesta a sua favorabilidade em aproveitar a navegação marítima do Amazonas como lugar satisfatório e ideal para enviar os escravos sulistas.” (GRIGGS, 1987: p.15).

Tais idéias foram prontamente rechaçadas pelo governo imperial brasileiro que sequer abriu chance para a discussão do assunto e tampouco cedeu às inúmeras pressões americanas, reafirmando a condição do Amazonas como soberania brasileira, que como tal deveria ser respeitada. Apesar do veemente protesto brasileiro, este demonstrava interesse de receber os colonos que para aqui se dirigissem.

A imensa extensão territorial brasileira e a pequena densidade populacional eram motivos de preocupação do Governo Imperial, que via com bons olhos a possibilidade de ocupação do território nacional através do sistema de colonização. Seu intuito era afastar, assim, a cobiça de estrangeiros e aventureiros que representassem o interesse excuso dos Estados Unidos, como aconteceu com o ex-território mexicano transformado no Distrito do Texas, onde os americanos, através do denominado “*Destino Manifesto*”, ocuparam este território com a intenção de ali estabelecer a democracia. Outra preocupação do Governo era

relacionada com o atraso vivido pelo Brasil; daí a idéia de adicionar tecnologia e perícia desenvolvida por outros povos em sua marcha para o progresso.

Enfim, havia uma imensa expectativa na vinda dos colonos norte-americanos, na perspectiva de que por terem atingido um alto grau tecnológico poderiam implementar o desenvolvimento de que o Brasil tanto necessitava, colocando-o no mesmo patamar em que se encontravam os Estados Unidos em termos agrícolas e de industrialização, mas com uma diferença em termos políticos: enquanto lá predominava o sistema republicano, o Brasil pretendia implementar seu desenvolvimento conservando o regime monárquico e a elite oligárquica no poder.

Desta maneira, foram financiadas estradas, toleradas construções de templos (desde que estes não assumissem a forma de igrejas) e foram dadas as condições para que as primeiras escolas dominicais protestantes funcionassem. Além disso, o governo concedeu a estes imigrantes o pagamento das passagens, que deveriam ser reembolsadas em apenas um terço, sem contar com a facilidade concedida para aquisição de terras pelo pagamento de um preço simbólico, assim mesmo gozando de um prazo de três ou quatro anos para saldar as dívidas.

Medidas como estas é que atraíram americanos como o Reverendo Ballard Smith Dunn para o Brasil, no qual se apresentou como representante da “*Southern Colonization Society*”. Dunn, depois de observar terras em várias províncias, fixou-se no Vale do Juquiá, zona litorânea, no qual o Governo Imperial lhe cedeu um milhão de acres de terras costeiras, próprias para o cultivo de arroz e açúcar. A maior parte delas estava sob o regime de terras devolutas, que Dunn adquiriu junto ao Governo Imperial através de decreto outorgado pelo Imperador a título provisório. Apesar do entusiasmo demonstrado por Dunn, seu projeto de colonização não conseguiu ser levado avante, transformando-se em mais um engôdo de americanos em solo brasileiro, uma vez que na primeira oportunidade que teve, Dunn, “deixou o Brasil com todas as despesas pagas, mais \$4.000.00 em

ouro e propriedades que nunca pagara mas que reverteram em benefícios à sua esposa cinquenta anos depois.” (GOLDMAN, 1972: p.58-59).

O major Hastings foi outro agente confederado que entusiasmou-se com o que vira e ouvira sobre o Amazonas. Isto o levou a escrever *“Emigrant’s Guide to Brazil”*, no qual se refere ao Rio Amazonas e seus afluentes de forma romântica e utópica, assim dizendo:

(...) “decididamente é o maior rio do mundo, localizado no centro do universo, que, com seus inúmeros afluentes permite a navegação ininterrupta por mais de 3200km de extensão no Brasil. (...) fervilhando de vida animal e vegetal. É um mundo eternamente verde e de perene primavera. É impossível falar-se em termos adequados sobre o seu esplendor e grandeza.” (HASTINGS, 1865: p.20-21).

Entretanto, não era somente a veia poética que movia o entusiasmado major Hastings. Ao contemplar o Amazonas e seus afluentes, ocultava a sua verdadeira intenção de colonizá-lo, para dali retirar lucros através da exploração do comércio da navegação marítima que tinha intenção de ali implantar, idéia essa compartilhada com outras pessoas de seu grupo. Desembarcando no Pará a 16 de maio de 1886, começaram imediatamente a inspecionar as terras a fim de escolher as melhores, optaram pelas que situavam-se a quinhentas milhas abaixo do Pará na confluência do Rio Tapajós com o Amazonas. Após ter acertado a compra das terras com o Governo brasileiro, o major Hastings deixava o Pará com destino a Nova York para trazer grupos de imigrantes norte-americanos para suas fazendas. Entre o período de 1865 a 1868, cerca de 200 pessoas deslocaram-se para a região como integrantes deste grupo de colonizadores.

Passado o entusiasmo dos descobrimentos, a natureza primitiva somente se dobraria à vontade humana, se vencida ou conquistada. De forma geral a natureza tende a resistir à ação civilizadora, fazendo com que os homens, no desejo de sobreviver, se adaptem ao seu meio natural ou a ele se rendam. Foi esse sentimento que ocorreu a muitos imigrantes, que, acostumados a um outro tipo de natureza, depararam com dificuldades como a umidade da selva, a falta de estradas, os inúmeros insetos, o isolamento do mundo, a distância entre a colônia e

a cidade e, ainda, com outras formas de alimentos. Esses obstáculos contribuíram para arrefecer o ânimo dos imigrantes que ali abandonaram seus investimentos.

“Diversos colonos pediram auxílio ao cônsul americano sediado no Pará, para que providenciasse com urgência, suas retiradas da região, devido à não adaptação ao clima, à terra e à alimentação. A maioria dos colonos que para ali se dirigiram, pouco a pouco, foram deixando a colônia, quer procurando uma nova situação quer buscando uma nova colônia, quer tentando retornar aos Estados Unidos, de onde muitos saíram dizendo não mais retornar.” (HILL, 1936: p.32-37 e 68-70).

Um grande contingente de colonos que se dirigiram para a Região Amazônica não se encontrava preparado para as aventuras nas quais se envolveram: esperavam vencer a natureza e foram por ela derrotados; esperavam contar com estradas e outras condições favoráveis, mas estas não existiam. Isto acabou por gerar as mais variadas reclamações como forma de justificar o malogro da colonização. Segundo HARTER:

“... Nem todos os membros do grupo de Hastings eram na sua essência pessoas práticas. Havia uma boa quantidade de vagabundos de bar em busca de aventura. Estes vadios, assim que descobriram a disponibilidade do rum barato, entregaram-se a este hábito. Alguns colonizadores em perspectiva simplesmente não estavam aptos para a colonização. Poucos sabiam a respeito de fazendas e não tinham se preparado adequadamente para a aventura nas selvas tropicais brasileiras. Alguns disseram não terem sido advertidos sobre a dificuldade de se comprar ferramentas e portanto não tinham trazido consigo o necessário para a vida agrícola. Outros queixaram-se sobre os acordos celebrados por seus patrocinadores. As prometidas estradas para os locais das fazendas não tinham sido concluídas. Os suprimentos alimentares eram inadequados e a comida brasileira tinha um aspecto estranho. Todos os pioneiros lutaram para se adaptarem aos jacarés, ao solo e à selva. Acusaram Hastings e atacaram o governo brasileiro.” (HARTER 1987: p.44-45)

Depois dessa aventura fracassada, muitos dos colonos preferiram retornar aos Estados Unidos (1869), quando lhes foi oferecido transporte num navio da Marinha Americana. Enquanto uns partiam levando o peso de uma aventura fracassada em solo brasileiro, muitos outros continuaram chegando numa quantidade superior aos que haviam partido. Logo, a pequena colônia de Santarém contava com duzentos residentes que, apesar das inúmeras dificuldades de adaptação, conseguiram prosperar, produzindo em suas terras o algodão, o açúcar

e, mais tarde, a borracha. Com o decorrer do tempo, quase nada restou da colônia dos Confederados em Santarém. Tragados que foram pela selva e pelas condições adversas, os imigrantes se dispersaram pela região ou migraram para outras colônias que lhes ofereciam melhores condições de sobrevivência e prosperidade como foi o caso da Vila Americana e de Santa Bárbara, na Província de São Paulo.

1.4 A INSTALAÇÃO DOS IMIGRANTES NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Os imigrantes norte-americanos estabeleceram colônias pelas Províncias do Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Pará e Bahia. Todas, porém, fracassaram, sendo exceção o grupo de americanos que se instalou em Santa Bárbara e Americana, na Província de São Paulo. Estes além de conseguirem sucesso com seus empreendimentos agrícolas, conseguiram atrair os imigrantes das colônias mal sucedidas. As razões apontadas para que a Província de São Paulo obtivesse sucesso com a imigração deveu-se à fase de estabilidade pelo qual passava o café e pela mudança da política latifundiária adotada pelo Governo Imperial de não mais financiar terras para o assentamento de colonos, por se tornar oneroso para os cofres públicos e não dar o retorno desejado.

Em 1869, o Ministro Joaquim Antônio Fernandes Leão, tomando como base o triste quadro da realidade brasileira, no que diz respeito à colonização e imigração, emitia o seguinte parecer:

“Em matéria de imigração e colonização temos ensaiado todos os systemas, consumidos grossas sommas sem entretanto, havermos logrado ainda resolver o problema, que mais interessa ao presente e ao futuro do paiz. Principalmente quando urge conversar na mesma fê, e não ser possível augmentar, as suas forças productoras, ameaçadas de grande enriquecimento, se não for com prudência e profundo estudo dirigida a transformação do trabalho.

A História da imigração no Brasil compõe-se de uma longa série de tentativas, todas mais ou menos abortadas. Quanto aos meios temos experimentado: a acção directa do governo, a do particular e ambas combinadas.

Quanto à forma: a parceria, os núcleos coloniais, como foco de atração, sob a base de pequena propriedade, à venda de terras devolutas.

Quanto a nacionalidade: os portugueses, alemães, suíços, chins, norte-americanos, ingleses. Finalmente, quanto aos incentivos: o prêmio, por indivíduo abandonado aos agentes externos, pagamento do preço integral das passagens para os Estados Unidos.

Nenhum d'estes systemas tem apresentado resultados satisfatórios, e a despeito dos pesados sacrificios, que os cofres públicos hão feito em seus ensaios, ainda não podemos firmar na prática a preferência, que quaesquer d'elles devam merecer." (LEÃO, 1870: p.61).

O Ministro Leão, nesse parecer de 15 de maio de 1869, manifestou todo o seu desencanto com a política adotada para a colonização e imigração: apesar de todos os esforços empreendidos, esta não havia alcançado sucesso; ao contrário, tinha onerado com grandes somas os cofres públicos, obtendo resultados pouco satisfatórios. Além disso, o Ministro Leão atribuía a razão do insucesso às inúmeras falhas na política governamental e na falta de persistência na maneira como se processava a mesma. Em sua contraposição à política governamental de colonização recomenda ver

"que o interior somente será povoado quando for servido de estradas, a colonização através do sistemas de núcleos não serviria de atração para os imigrantes. Enquanto os núcleos permanecerem isolados e sem meios para realizar esta medida, a solução mais prática seria atender à sábia disposição da lei de 27 de setembro de 1860." (LEÃO, 1870: p.61).

A lei de 27 de setembro de 1860 era favorável ao estabelecimento de núcleos coloniais em terras não aproveitadas, localizadas próximo às principais cidades e ao longo das estradas de ferro. De acordo com a sua ótica, tal medida resolveria um dos graves problemas, o de isolamento desses núcleos, responsáveis pela estagnação e decadência das colônias, motivo de tantos abandonos e fracassos das mesmas.

A migração dos colonos para as regiões mais populosas e as inúmeras críticas dirigidas ao governo pela oposição acabaram por influenciar a política de colonização e de doação das terras devolutas, que deixaram de ser financiadas a

longo prazo para serem vendidas para aqueles que apresentassem uma proposta razoável e pagassem um preço justo. Segundo GOLDMAN:

“A maior parte dos americanos que andavam buscando terras já sabia que as regiões nos arredores de Campinas tinham melhores terras, razoáveis meios de comunicação e preços justos. Com uma desvantagem, porém: o Coronel Wood requeria do governo as terras devolutas do patrimônio. Mas isto não era problema para o Coronel Norris, que trouxera dinheiro (ouro). E esse, as comprou, a cerca de dois dólares e meio o acre.” (GOLDMAN, 1972: p.97)

Com a crise que tomou conta da agricultura, tornou-se fácil adquirir terras em mãos de particulares, pois o desânimo havia tomado conta dos lavradores brasileiros, que preferiam vender suas terras e procurar outra ocupação mais rentável do que ali permanecer com pouca esperança de tudo mudar. Aproveitando-se desta situação, o Coronel Norris adquiriu a Fazenda Machadinho, para ela mudando em 1866, época em que outras 26 famílias de americanos ali também se instalaram. Muitos desses profissionais, provenientes de diferentes áreas, preferiam morar no campo e ter suas próprias fazendas. Foi nas imediações de Santa Bárbara que se fixou esta comunidade.

Aproveitando a riqueza do solo e a experiência como agricultores, estes colonos desenvolveram a cultura do algodão, da cana de açúcar e de cereais em grande escala, produzindo riquezas e progresso na região. Por volta de 1869, assim registrava o *Jornal Diário de São Paulo*:

“ocorre a elevação à Vila, da Freguesia de Santa Bárbara e o seu desmembramento de Nova Constituição de Piracicaba e o município de São Carlos de Campinas, como marca do progresso rápido do povoado proveniente da imigração americana e das lavouras de algodão” (DIÁRIO de São Paulo, 1872).

A contribuição dos imigrantes norte-americanos, através da utilização de técnicas de produção por eles já conhecidas e aplicadas em terras consideradas improdutivas, deu um novo alento à agricultura brasileira. Segundo OLIVEIRA (1985: p.20)

“Os imigrantes do Sul dos Estados Unidos, apenas há um ano entre nós, já principiaram a exportar para estas praças produtos de suas lavouras,

demonstrando assim a eficácia dos meios e assiduidade que empregam no seu trabalho. O vapor paulista, entrando ontem em Santos, trouxe 63 fardos de algodão das seguintes fazendas:

Srs. R. F Campbell e J.J. Bentley.....21 fardos.
Sr. M. J. Daniel e Co.....20 fardos.
Srs. J. A. Cole e James N. Anderson.....22 fardos”.

Destacavam-se os colonos norte-americanos não somente pela produção de algodão, mas também pela introdução de sementes por eles trazidas e pelo arado que eles manuseavam com grande destreza. O Coronel Norris, por exemplo, além de ganhar dinheiro com as sementes de algodão trazidas dos Estados Unidos, obtivera um bom lucro com a colheita desse produto. Por esta razão é que Norris foi convidado pelo senador Vergueiro, proprietário da Fazenda Ibicaba, em Limeira, para ensinar o método de desenvolvimento da agricultura sulista aos seus empregados e colonos. E, após um ano, Vergueiro viu o fruto de seus investimentos florescerem, rendendo-lhe bons lucros.

“Vergueiro tornou-se o maior plantador de algodão da província. Somente na fazenda Ibicaba, as plantações de algodão se estendiam por 130 alqueires de terra, extensão excepcional, na época da lavoura de algodão. Juntamente com a fazenda Ibicaba floresceram, “as lavouras de algodão dos imigrantes norte-americanos nos Municípios de Santa Bárbara, Campinas e Limeira, ocupando 1.313 acres de terras, em 1871, dos quais se esperava uma safra de 16.195 arrobas de algodão em rama.” (CANABRAVA, 1951: p.76).

A experiência do Coronel Norris e de outros americanos com a cultura de algodão fez com que fosse elevada a sua produtividade na região de Santa Bárbara, Limeira e Nova Constituição (Piracicaba). Acostumados ao algodão e possuindo experiência, os imigrantes norte-americanos fizeram com que essa cultura progredisse, trazendo lucros, tanto para os plantadores brasileiros, como foi o caso do Senador Vergueiro em sua Fazenda de Ibicaba, como dos próprios imigrantes que obtiveram sucesso com suas produções. Além da fazenda Machadinho, adquirida pelo Coronel Norris e seu filho Robert, existiam no Município de Santa Bárbara 8 fazendas com lavoura de algodão, utilizando na sua produção tanto mão de obra livre como escrava.

“Estas fazendas têm valor estimativa de 1.000\$000 a 3.000\$000. Sendo que somente uma delas, tem mil alqueires, três tem área inferior a 100 alqueires, as outras variam entre 120 a 312 alqueires.” (TORRES, 1975: p.125).

Tratavam-se de pequenas propriedades, umas próximas às outras, onde muitas vezes, em época de colheita, os habitantes se ajudavam mutuamente. Uma segunda comunidade norte-americana logo foi estabelecida com nove famílias e um cemitério de cem metros quadrados no meio do campo de plantação da cana, em virtude de muitos dos imigrantes não professarem a religião católica e os cemitérios existentes estarem sob o controle da Igreja.

A terceira comunidade de norte-americanos era composta de 14 famílias que se instalaram no Retiro, em torno da fazenda Machadinho, onde já havia trezentas famílias. Muitos eram médicos, militares, dentistas, advogados, engenheiros e educadores etc.

“Em regime de pequenas propriedades eles se dedicavam à lavoura de algodão, milho, melancia, gênero alimentício em geral, além da criação de carneiros, vacas de leite e abelhas.” (CANABRAVA, 1951, p.159)

Em 1869, Santa Bárbara foi elevada à categoria de Vila, desligando-se por definitivo de Piracicaba. O desenvolvimento comercial e agrícola da região incentivava o Governo Imperial, no início de 1870, a inaugurar a Companhia Paulista de Vias Férreas e Fluviais, que tinha por objetivo facilitar o escoamento da produção do interior, transportando-a para o porto de Santos ou para a capital da Corte. Visando facilitar os agricultores locais, foi criada a Estação de Santa Bárbara, construída cerca de 10 quilômetros de Santa Bárbara, dentro da antiga sede da fazenda Machadinho.

“Foi em torno desta estação, cuja construção iniciou em 1873 e terminou em 1875, ano que também foi inaugurada (em 21 de agosto de 1875), contando com a presença das mais ilustres autoridades: o Imperador D. Pedro II, o Conde D’eu, marido da Princesa Isabel, o Padre Vicente Pires da Motta, Presidente da Província Paulista, e demais secretários de Estados e diretores da Companhia Paulista de Vias Férreas e Fluviais, que se deu o aparecimento de um núcleo populacional, um povoado, que futuramente viria a ser o atual Município de Americana.” (BRYAN, 1976: p.9).

O povoado que se formou ao redor da Estação de Santa Bárbara continuou a existir em função do comércio que ali se desenvolveu, para atender as diversas fazendas espalhadas pela região. Com o tempo, tornou-se local de reunião dos lavradores, onde se discutiam problemas relacionados com suas lavouras: plantio, técnicas de produção, preços dos produtos etc. Desde sua fundação, este povoado desempenhou um papel importante na vida de seus moradores, seja através do comércio, ou como local de escoamento de mercadorias. Estas reuniões de lavradores passaram a ser organizadas em sociedade, conforme afirmação de BRITO

(...), o vizinho município, (...), com grande concurso de lavradores realizou ao meio dia de 21 de março de 1889, na Câmara Municipal de Santa Bárbara, uma reunião para a fundação do Clube da Lavoura Local. Foram aclamados presidente e secretário, respectivamente os Srs. Theodoro Redler, Charles Hall e Guilherme Keese. Em seguida foi dada a palavra ao Dr. Eduardo Guimarães, previamente convidado pela comissão que convocara a reunião, falando sobre a situação da lavoura daqueles dias. Depois, resolveu-se, por unanimidade fundar o Clube de Lavoura de Santa Bárbara e escolha do delegado a um congresso que iria se reunir proximamente com os seguintes elementos: Presidente: Theodoro Redler, vice-presidente: Charles Hall, primeiro-secretário: Guilherme Keese, segundo: João Pyles, tesoureiro: Wilber Mac Knight, procurador: João Steagall, delegado do congresso.” (BRITO, 1958: p.39).

A influência exercida por estes agricultores americanos no comércio, na agricultura e na sociedade da região, estimulou sobremaneira a mudança do nome da Vila que se formou ao redor da Estação de Santa Bárbara, e que tornou-se conhecida pelo nome de “*Villa dos Americanos*”, embora existissem outros motivos que também contribuíram para a mudança como por exemplo, o problema do extravio das correspondências em virtude do homônimo entre a estação de Santa Bárbara e o Município de Santa Bárbara:

“...concorrendo para que as correspondências enviadas aos seus habitantes fossem perdidas ou desviadas. Essa igualdade de nome trouxe vários inconvenientes aos moradores. Problema esse que só vai ter uma solução definitiva em 1900, época em que ocorre oficialmente a mudança do nome para Vila Americana.” (BRYAN, 1976: p.25).

1.5. DESENVOLVIMENTO, PROGRESSO E INTERESSES ECONÔMICOS DOS MORADORES DE VILA AMERICANA

No princípio, os interesses dos moradores de Vila Americana estavam concentrados em Santa Bárbara, mas com o crescimento, o progresso e a facilidade do transporte ferroviário, com trens diários, a cidade de Campinas tornou-se o local preferido dos moradores de Vila Americana, que para ela se dirigiam com o objetivo de realizar compras comerciais, visitas médicas, buscar produtos técnicos e escolas.

A identificação dos vilamericanenses com Campinas fez com que muitos de seus moradores preferissem recolher seus tributos nesse município, gerando um litígio jurídico com o Município de Santa Bárbara, que via seus interesses econômicos diminuídos. Durante vários anos, esse impasse foi mantido, prejudicando os moradores de Vila Americana, que ficaram sujeitos a recolher seus tributos nos dois municípios.

A solução para o caso aconteceu somente em 30 de julho de 1904, quando o poder executivo estadual criou, através da Lei nº 1916, o Distrito de Paz de Vila Americana, como integrante do Município de Campinas, pondo fim à longa batalha judicial que se arrastou por vários anos. *O Correio Popular* assim relatou o acontecimento:

“Situados entre Campinas e Santa Bárbara, a Freguezia de Santo Antônio de Villa Americana foi por alguns anos o motivo de demanda das duas câmaras que disputavam a sua posse. Os direitos de Campinas foram patrocinados pelos Drs. Antônio Alvares Lobo e José Manoel Lobo, que conseguiram o vencimento da causa, e Villa Americana foi elevada a Distrito de Paz, em 30 de março de 1904.” (CORREIO Popular, 1907).

Depois de 21 anos, Santo Antônio de Villa Americana se desligou de Campinas, formando município com Nova Odessa. A defesa da Villa Americana foi feita pelo Dr. Antônio Lobo, o mesmo que anteriormente deu ganho de causa para Campinas. Na batalha judicial contra Santa Bárbara, foi através de suas mãos que Villa Americana ganhou autonomia política.

O progresso manifestou-se de forma rápida no recém criado município: no início através do desenvolvimento da agricultura e da comercialização dos produtos cultivados; mais tarde, com o surgimento das primeiras indústrias. Os primeiros colonos que se fixaram em torno de Santa Bárbara, Limeira e Campinas, eram majoritariamente lavradores, que se dedicavam a uma agricultura mista. A colheita de melancia, por exemplo, sobressaiu com as sementes trazidas por Joe Whitaker, que introduziu uma espécie diferente da conhecida no Brasil, denominada de “*cascavel da Geórgia*”, por ter ela a casca rajada. Esta espécie teve grande aceitação no mercado nacional, adaptando-se totalmente ao solo brasileiro. A melancia tornou-se um dos principais produtos exportados da Vila Americana para outras regiões.

“A melancia constituía a principal fonte de renda. E por volta de 1890, plantadores e comerciantes desta fruta, na Vila, que por si só constituíam uma camada à parte de outras, haviam depositado a quantia de quinhentos e noventa mil réis a um imposto especial criado pela Câmara de Santa Bárbara, cujo pagamento aqueles comerciantes impugnaram por não achar que aquela municipalidade tivesse o direito de cobrá-lo.” (JONES, 1976: p.24).

Estes impostos referidos por Jones acabaram sendo recolhidos aos cofres da Câmara Municipal de Campinas. O encarregado para efetuar o pagamento foi o Dr. Álvares Lobo, na qualidade de advogado e representante dos colonos. Este evento foi registrado da seguinte forma pelo “*Diário de Campinas*”:

“Agricultores da Villa Americana, que estão sujeitos ao pagamento de impostos municipaes pela venda de fructas, attendendo a que os terrenos de suas propriedades agricolas pertencem a Campinas e não a Santa Bárbara, em face da questão de limites que tem sido discutida pela imprensa e cuja solução está pendente de resolução do Congresso do Estado, tomaram a deliberação de fazer o pagamento dos referidos impostos à Câmara Municipal desta cidade. Assim é que, em dia do mez de novembro próximo vieram esses lavradores commisionados a esta cidade, e aqui deixaram depositados em cartórios de paz a quantia de 590\$000, correspondente a totalidade de imposto devido.” (DIÁRIO de Campinas, 1899).

Não foi somente a melancia que foi cultivada pelos agricultores de Vila Americana, mas também a cana de açúcar, da qual fabricavam aguardente que exportavam para outras praças. Tal produto sofreu uma série de restrições por

parte dos missionários protestantes, contrários a qualquer tipo de bebida; mas, se nos Estados Unidos as igrejas tinham controle total sobre seus fiéis, no Brasil esses princípios foram modificados. Por se tratar da sobrevivência dos imigrantes, era permitida a comercialização de bebidas alcoólicas desde que não fossem utilizadas para consumo próprio.

“...os agricultores americanos de 1 a 17 de agosto de 1899, haviam embarcados nos carros da Companhia Paulista, 260 pipas, 83 quintos e 32 cartolas, totalizando 150 mil litros vendidos” (JONES, 1976: p.24).

Paralelamente ao desenvolvimento do comércio e da lavoura, caminhou a indústria, principalmente a têxtil que, no século passado, funcionou no Bairro de Carioba em Vila Americana. Clement Willmont juntamente com seu irmão Jorge fundou uma companhia. Para isso compraram todas as terras da fazenda Salto Grande e do Bairro de Carioba. Nesta última é que se concentraram os primeiros teares importados para a produção de tecido de algodão. Apesar do alto investimento feito, os irmãos Willmont não conseguiram obter sucesso com o empreendimento em razão de dívidas. Entre 1896 a 1902, esta indústria teve suas portas lacradas, passando para as mãos do Estado que resolveu negociá-la com membros da família Muller, surgindo a partir daí a firma Rawlinson Muller e Companhia.

A indústria têxtil, instalada no Bairro de Carioba, alcançou uma projeção nacional divulgando o nome de Vila Americana. O bairro de Carioba, por sua vez, em razão da própria indústria, tornou-se cada vez mais populoso, uma vez que Muller (dono da propriedade) cedia as casas para moradia de seus trabalhadores. Muller, como capitalista, tinha uma forma de trabalho interessante para a época, de acordo com BRYAN:

“A indústria têxtil em Vila Americana que teve início com a fábrica de tecidos de Carioba, e que grande lauréis trouxe a Americana (...), nos dois primeiros decênios deste século resumiu-se na produção de tecidos de algodão. (...). Da indústria de Carioba saíram os primeiros tecelões que com economias guardadas durante algum tempo, adquiriram teares para pagamento a longo prazo, e os instalavam em cômodos feitos nas suas próprias casas, onde

trabalhavam desde o nascer do sol até o anoitecer toda uma família, tecendo para o fornecedor de rolos e fios, nascendo assim em Vila Americana a indústria façonista. "(BRYAN, 1976: p.13).

Ao fornecer as condições necessárias para que os tecelões comprassem as máquinas de teares e produzissem como autônomos em suas casas, Muller agia com a esperteza do burguês, que fornece algumas vantagens para seu trabalhador, mas em compensação o subordina às exigências do capital industrial, não propriamente através do assalariamento direto, mas de diversas formas de assalariamento indireto, entre os quais o trabalho doméstico por tarefa. Esses tecelões tinham que produzir grande quantidade para receber um pouco mais do que eles receberiam normalmente na linha de montagem. Para que o ganho fosse maior, eles tinham que contar com a produção familiar, isentando assim o patrão dos encargos sociais.

Dessa forma, o tecelão assumia o título de *"pequeno proprietário"*, cabendo a ele o papel (dentro dessa estrutura) de fornecedor dos produtos acabados e, assim, se subordinava ao patrão. Esta subordinação se verificava através do fornecimento de matérias primas para a confecção e da assistência técnica às máquinas com defeito. Com isto era criada uma dependência financeira do tecelão em relação ao empresário, forçando aquele a manter um padrão técnico adequado ao atendimento do processo produtivo industrial, além de exigir uma elevação da produtividade do trabalho.

A forma de organização de trabalho de Muller Carioba assemelhava-se ao predominante na Europa no período da formação das primeiras indústrias, onde o proprietário (geralmente um ex-artesão e dono de capital) entregava ao artesão a matéria prima que trabalhava em sua casa com seus familiares, entregando o produto acabado ao dono do capital, e este, ao negociar a mercadoria, ficava com a maior parcela dos lucros.

A atribuição das inúmeras inovações técnicas aos americanos, feita por muitos dos estudiosos do movimento imigratório, na realidade não passa de falsas

informações levadas pela simpatia à causa da “*americanização do país*”. As técnicas desenvolvidas ou adaptadas nas emergentes indústrias da época não foram produtos isolados de um determinado grupo mas de experiências em conjunto de grupos de etnias diferentes: alemães, italianos, dinamarqueses e outras nacionalidades.

Este fato pode ser comprovado ao observarmos que a imigração de 2700 confederados norte-americanos, ocorrida logo após a Guerra Civil Americana, foi de longe ultrapassada pelo enorme fluxo de imigrantes de outras nacionalidades que se dirigiram para o Brasil. O divulgador bíblico protestante, Hugh C. Tucker, chegou ao Brasil em 1866 e, naquela ocasião, presenciou um grande número de italianos em São Paulo, os quais já representavam uma grande força para a economia brasileira. Segundo relato de JONES:

“Estes acostumados com um regime duro de trabalho, deram prioridade a um regime de subsistência, logo conheceram a prosperidade. Os primeiros imigrantes se estabeleceram nos arredores da Estação de Santa Bárbara, trabalhando como assalariados e empreiteiros. Logo, muitos deles, conseguiam comprar terras próprias, graças as suas capacidades de trabalho e economia. As primeiras famílias a se estabelecer em volta da Estação foram os Bertinis, Frezzarin, Santarosa, Boer, Bover, Scorsoni, Pavan, Meneghel, Faé, Pantello, Nardini e outros.” (JONES, 1967: p.343).

Conforme os imigrantes iam economizando, investiam em pequenas propriedades; outros preferiam investir em estabelecimentos industriais, como a família Bertoldo que montou a tecelagem de seda Santa Irene e Domingos Nardine que montou a fábrica de arados. Porém, assim como o Sr. Niels Nielsen, outros montaram estabelecimentos mais modestos, como a fábrica de cola, de botões de ossos, de adubos orgânicos etc. Na época, muitos viajantes que visitavam a Província de São Paulo se alarmavam não somente com o seu progresso, mas também pela grande quantidade de imigrantes italianos na região, como relatou DAWSEY:

“Quando eu vim pela primeira vez à São Paulo, minha atenção foi atraída por um grande número de italianos que ali estavam vindos de vários lugares. Eles se dirigiam em números consideráveis para essa província, antes mesmo da abolição dos escravos eles chegaram ao Brasil, numa quantidade de 10 mil a 12 mil anualmente, e no ano da abolição 109 mil imigrantes entraram no

Brasil e em 1891 mais 132 mil foram registrados. Nos últimos anos mais de um milhão de italianos entraram no Brasil, sendo que a sua grande maioria se estabeleceram em São Paulo. Substituindo os escravos, que ao ganhar a liberdade deixaram as plantações dirigindo para as cidades e vilas.” (DAWSEY, 1993: p. 86).

Antes mesmo do decreto da abolição dos escravos, entrou no Brasil um grande número de colonos italianos, os quais, vindos para trabalhar na lavoura de café, se espalharam por toda a Província de São Paulo. A Região de Santa Bárbara, Americana, Campinas, Limeira e Piracicaba, recebeu uma grande parte desta leva de imigrantes, que ali fixaram suas residências, apresentando uma produção razoável.

1.6. A CONTRIBUIÇÃO NORTE-AMERICANA AO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO

A influência que os imigrantes norte-americanos exerceram sobre a agricultura brasileira foi produto da habilidade individual que eles trouxeram consigo e que fazia parte de experiências adquiridas e da bagagem cultural que, de alguma forma, chegariam ao conhecimento dos agricultores brasileiros.

A expectativa criada pelo governo brasileiro em torno da vinda dos imigrantes norte-americanos e das condições de progresso e desenvolvimento que eles traziam consigo (e que impulsionariam o país a viver uma nova fase de modernidade) despertou a atenção dos agricultores brasileiros, que esperavam aprender muito com os americanos. Por isso, logo que os americanos pisaram em solo brasileiro, foram cercados de todas as atenções tanto pelas autoridades brasileiras como pelos ricos agricultores. Muitos deles foram contratados como técnicos agrícolas das propriedades de brasileiros, a fim de ensinar suas técnicas de produção na agricultura e destreza com o arado americano, como aconteceu com o Coronel Norris, Lee Fergunson e outros. De acordo com DAWSEY:

"Após chegar do Texas, Thomas Mc Knight e John Domm, iniciou a produção do arado; um material feito de aço bem mais leve do que os arados encontrados em algumas regiões do Brasil de difícil manejo." (DAWSEY, 1993: p.86).

A eficiência do arado norte-americano, aliada à técnica do arador em seu manuseio, despertou a atenção do Governo Imperial que, por diversas vezes, contratou alguns deles para demonstrarem o grau de precisão de seus trabalhos na terra. Muitos chegaram a se tornar administradores das plantações de brasileiros, como foi o caso de Lee Fergunson, contratado na época como mestre-agricola da fazenda-escola mais importante de Piracicaba, onde residia o Comendador Luiz de Queiroz. Mais tarde, esta área foi doada para o Estado de São Paulo, tornando-se o famoso Colégio Agrícola Luiz de Queiroz, ligado à Universidade de São Paulo, e considerado uma das mais importantes e respeitadas instituições técnicas agrícolas da América Latina.

Os americanos foram também os precursores das charretes com rodas, tocadas por duas parselhas de animais, que dominaram o interior da Província Paulista a partir de 1865, quando ainda era comum em muitas regiões do país utilizar como meio de transporte os pesados carros de boi. Nesse mesmo ano, ocorreu a Guerra entre o Brasil e o Paraguai, que contou com a participação de americanos.

"O Capitão James H. Tomb, ex-oficial sulista ofereceu seus serviços militares ao Império, dando sua contribuição à Marinha brasileira, para a fabricação de torpedos, usados na guerra contra o Paraguai." (LOBO, 1964: p. 39-55).

Com relação ao transporte de passageiros, os americanos também se envolveram. Em 1866, o Visconde de Mauá, ao liquidar um dos seus inúmeros negócios na Corte do Rio de Janeiro,

"acabou por vender a Charles B. Greenough, representante da Manhattan's Bleecker Street, a exploração da linha de carris (bondes) e organizar a Botanical Road Company, linha que ligava a rua Gonçalves Dias ao Largo do Machado, sendo que o seu funcionamento se verificou somente em 1868." (NORONHA, 1934: p.251)

A influência americana se verificava no terreno tecnológico. Esse fato pode ser comprovado quando da visita de D. Pedro II, em 1876, aos Estados Unidos, onde tomou contato com as descobertas dos inventores Graham Bell (telefone) e Thomas Edison (luz elétrica). O contato com os inventores Bell e Edison despertou no Imperador o interesse de tornar o Brasil o primeiro país estrangeiro a se utilizar desses recursos da modernidade. Isto fez com que se viabilizasse a vinda da "*Western and Brazilian Telegraph Co.*", que instalou o primeiro telefone no Brasil no palácio de São Cristóvão (Rio de Janeiro).

A abertura do mercado brasileiro para as novas tecnologias e a boa receptividade ao capital estrangeiro permitiram que novas concessões para o estabelecimento de uma rede telefônica fossem feitas, como por Charles Paul Mackie em 1879, organizador da Companhia Telefônica do Brasil, cujo investimento foi da ordem de 300\$000 dólares.

A luz elétrica somente apareceu em 1905, não através de Thomas Edison, cuja vinda ao Brasil visando a implantação deste projeto jamais se verificou, mas através de um consórcio Canadá-Rio de Janeiro, representado pela Tramway and Power Company, organizado por Alexander Mackenzie e Fred Stark Pearson, com inspiração do capitalista americano Percival Farqhar.⁶

Experimentava o Rio de Janeiro uma melhor organização da cidade, com ruas iluminadas a eletricidade, avenidas centrais pavimentadas, concentração do maior núcleo ferroviário nacional, grande pólo bancário e financeiro e o maior porto, além de ser o maior centro produtor e consumidor do país na passagem do século.

O crescimento do Rio de Janeiro não ocorreu somente pela progressiva intensificação industrial, mas sobretudo, por sua condição de centro administrativo e financeiro, político e cultural do país, que atraía populações vindas tantas de

⁶ DUNLOP, citado por Bandeira, Moniz, 1973: p.124.

DUNLOP, C.J. "Apontamentos para a História da iluminação da cidade do Rio de Janeiro." 1949. p.44.

outras províncias como do exterior. O Rio de Janeiro manteve a posição de destaque até o fim do século, quando então São Paulo assumiu o comando da economia brasileira, devido à deslocação do café da região do Vale do Paraíba para o Oeste Paulista.

Essa movimentação em torno do café, inicialmente no Rio de Janeiro e depois em São Paulo, determinou uma diversificação econômica pois, além de revigorar a agricultura no Estado, permitiu que outras relações comerciais fossem complementadas (um exemplo disso, foi a relação comercial estabelecida entre São Paulo e Rio Grande do Sul), impulsionando o desenvolvimento da cidade de São Paulo, especialmente do setor comercial e industrial.

Deste modo, o café ativou de forma direta ou indiretamente a indústria em São Paulo. Com a produção cafeeira se desenvolveram as indústrias de sacarias, estampas, embalagens, ferrovias, construções de estradas de ferro, etc. Indiretamente, o capital acumulado pelo café, a infra-estrutura de transporte, a urbanização, a mão-de-obra assalariada e o mercado interno produzido pela economia cafeeira permitiram a diversificação dos investimentos e, por consequência, o rápido desenvolvimento no setor industrial (tecelagem, metalurgia, alimentos, calçados, vestuários, etc).

Isto aconteceu a partir de 1905 quando as indústrias em São Paulo alcançam grande desenvolvimento, estimuladas pelo aumento populacional nas grandes cidades, principalmente de imigrantes e pela crescente produção industrial. Nos anos posteriores a 1910 a produção industrial esteve sempre numa crescente, chegando mesmo a ultrapassar o Rio de Janeiro.

Quanto à contribuição dos americanos ao desenvolvimento brasileiro, ou à importância que muitos historiadores pretendem dar ao mesmo, eles não chegaram a desempenhar um papel relevante ou significativo no que tange ao setor econômico, muito menos industrial. Na realidade, eles apenas aperfeiçoaram o que já existia como, por exemplo, o arado, o pulpador (coffee pounder) e introduziram as casas de tijolos, modernos fogões, utensílios de cozinha, camas, travesseiros,

fábricas de calçados, etc. Foi no campo cultural que eles mais sobressaíram, conforme destaca WEAVER:

“Existem dois campos nos quais os norte-americanos deram uma contribuição significativa ao Brasil. O estabelecimento missionário dos ramos sulistas das mais importantes igrejas dos Estados Unidos pode ser atribuído às atividades desses grupos colonizadores. Isto não só marcou o início do crescimento regular das igrejas evangélicas, como também conduziu à criação de escolas sob a direção de norte-americanos.” (WEAVER, 1961: p.447-449)

As deficiências apresentadas pelo ensino público brasileiro, principalmente pela Província de São Paulo, levaram esse ensino a sofrer concorrência das instituições particulares, cuja presença foi detectada ainda nos inícios do século e que será tratado no Capítulo II.

CAPÍTULO II - O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA E EDUCAÇÃO PAULISTA, DO FINAL DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA

A forma de ensino apresentada pelo Governo Imperial durante o longo período de sua duração mostrou-se deficiente e fragmentada, sem apresentar um plano nacional que lhe desse sentido de organização. Isto repercutiu de forma negativa nas províncias, especialmente em São Paulo. As escolas existentes nessa província eram escassas, mal organizadas e dirigidas por mestres improvisados, situação essa que refletia o desinteresse da elite dominante pela educação.

Esta situação vivida pela educação pode ser melhor percebida através das legislações criadas e nos pronunciamentos de políticos da época, limitando o acesso à escola não só aos escravos e seus filhos, como também aos originários das camadas populares. Tomando-se por base os pronunciamentos políticos nas Assembléias Provinciais com relação à instrução dos excluídos da sociedade, reunidos por MACHADO verifica-se que:

“No Rio Grande do Sul (1875), no Colégio de Artes Mecânicas Para Ofícios, a lei mandava recusar matrículas das crianças pretas e aos escravos pretos ainda que libertos e livres. Em 1852, Gonçalves Dias no seu Relatório de Inspeção dizia: “Quero crer perigoso dar-se-lhes aos aldeados instrução.” O senador Oliveira Junqueira (1879) dizia: “Certas matérias talvez, não sejam conveniente para o pobre; o menino pobre deve ter noções mais simples”, a que o senador Teixeira Júnior acrescentou: “A grande massa deve ter apenas instrução elementar.” (MACHADO, 1987: p.47 in: Lima, 1974).⁷

Marcado por um caráter elitista e discriminador, o ensino no Brasil, no final do Império, trazia resquícios da época em que foi implantado: era voltado para o atendimento das classes mais abastadas, visando sua formação, mas sem nenhum compromisso com a educação popular. Deste modo, as medidas tomadas pelas autoridades da Província Paulista na tentativa de satisfazer as aspirações

⁷ LIMA, citado por Machado, 1987: p.47

LIMA, Lauro de O. Estórias da Educação no Brasil: De Pombal a Passarinho. Brasília, Ed. Brasília 1974.

educacionais da época, de educação popular para todos e de organizar um sistema de ensino graduado em níveis, esbarraram na estrutura fortemente centralizadora do Império, que demonstrava desinteresse em desenvolver e expandir esse tipo de educação. Daí o motivo da população brasileira apresentar um alto índice de analfabetismo na época.

“Para uma população de quase 14 milhões, a matrícula geral nas escolas primárias eram pouco mais de 250 mil alunos.” (MACHADO, 1987: p.47).

Esta quantidade de analfabetos cresceu na proporção em que aumentava a população nas principais cidades, tornando-se visível a ineficiência da política educacional em razão da instabilidade política vivida pelo Império e da descontinuidade dos planos e reformas criadas pelo Estado, prejudicando sensivelmente as províncias, especialmente a de São Paulo que apresentava um significativo número de analfabetos. Preocupadas com esta situação, procuravam as províncias improvisar alternativas visando resolver seus problemas. Desta maneira,

“A Instrução primária, confiada às províncias, vai-se organizando por um sistema de tentativas e erros, em conformidade com os recursos limitados de cada uma delas e ao capricho das circunstâncias quais os predomínios deste ou daquele grupo partidário ou a inspiração pessoal do presidente, em que se pode encontrar a causa mais próxima da periodicidade das variações nas políticas locais de educação. O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora as primeiras escolas normais que se criaram no país.” (AZEVEDO, 1976: p.94).

O uso da organização educacional pelos políticos como instrumento partidário e mais a centralização econômica do Governo Central fizeram com que tanto as províncias como os municípios ficassem à mercê das circunstâncias e dos interesses dos grupos políticos, tanto em nível local como central. Estava a difusão do ensino subordinada ao funcionamento do sistema representativo vigente, onde tanto as eleições como os representantes políticos das províncias eram escolhidos diretamente pelo Imperador. Dentro de tal sistema, a organização educacional era utilizada como cabide de empregos pelos agentes eleitorais.

O uso indevido da organização educacional pelos políticos e mais o problema da centralização econômica, utilizada pelos governantes, interferiu diretamente nas rendas municipais e provinciais de muitas localidades, fazendo com que as mesmas permanecessem em constante estado de penúria. Muitas províncias e localidades, tentando resolver o problema da falta de fundos financeiros, recorriam ao patrimônio de particulares. De acordo com MOACYR (1936), apoiando-se nos dados da Inspetoria Geral da Instrução Pública na Província, de 1858, afirma:

“Há na província 198 escolas primárias públicas; em exercício 118 do sexo masculino, (9 vagas) e 63 do sexo feminino (8 vagas). Total de escolas providas 181, vagas 17. A província não possui edifícios próprios para escolas, a renda provincial ainda não permite comprá-los ou alugá-los, as subscrições que tentei e a lei manda promover, foram infrutíferas, é enfim a modicidade dos vencimentos que percebem os professores que os impede de suprir essa falta De ordinário, pois, se instalam em um casebre e só admitem à matrícula, escasso número de discípulos que a sala acomoda e onde se apinham, o que afeta, de modo nocivo, quer a difusão da instrução, quer o seu aperfeiçoamento. Nestas condições já tive, diz o inspetor geral, ocasião de lembrar o único meio adotável: seria a imposição aos povoados oferecerem casas construídas segundo o plano dado pelo governo.” (MOACYR. 1936: p 336-337).

As medidas tomadas pelo governo com relação às escolas elementares dependiam da boa vontade das pessoas ricas. Com isto, a estrutura escolar ficava na dependência de particulares, ou seja, do auxílio dos mais favorecidos economicamente e estes não demonstravam nenhum interesse (e nem compromisso) com as questões sociais, notadamente com a educação.

Cabia ao Estado Imperial a iniciativa de todas as ações políticas e econômicas. Prevaleceu de modo generalizado laços de compromisso assumidos em épocas de eleições, o objetivo principal era manter o poder centralizado nas mãos de uma minoria, visando atender a fins pessoais. Os políticos também se valeram da área educacional e a utilizaram para assegurar suas vitórias; daí as constantes renovações dos funcionários públicos, a farta distribuição de empregos, a prestação de favores para os amigos, etc.

“D. Pedro II, nomeava e demitia seus ministros, esses, por sua vez, nomeavam os seus assessores mais diretos, assim como os presidentes de cada província, considerado cargo de confiança. Estes, eram escolhidos com a incumbência de garantir a vitória eleitoral dos candidatos apoiados pelo governo e contavam com grande poder de barganha.” (LEAL, 1948: p.78).

Esta ciranda política foi responsável pela instabilidade predominante e prejudicial à manutenção das reivindicações consideradas legítimas pelas províncias, refletindo diretamente sobre a qualidade dos docentes, uma vez que estes, em sua grande maioria, não passavam de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica para exercer o magistério. A ineficiência destes mestres estava ligada à falta de uma escola adequada para sua preparação, já que as escolas normais ainda não tinham sido implantadas, levando o Presidente da Província, Antônio Maria de Moura, a declarar:

“Os mestres em geral, não tem a necessária capacidade para ensinar a mocidade, e não existindo uma escola para que eles se habilitem com o conhecimento preciso para o magistério, difícil senão impossível será que possamos obter mestres hábeis.” (MOACYR, 1936: p.312).

A necessidade de Escolas Normais e de professores habilitados era nitidamente sentida pelas escolas. A solução foi a contratação de professores em outras províncias e a importação de estrangeiros, política essa adotada por muitas escolas particulares.

A primeira Escola Normal na Província de São Paulo surgiu em 1846, contando com uma organização rudimentar e funcionando em caráter experimental com um só professor até 1867 quando, alegando dificuldades financeiras, encerrou suas atividades. Em 1874, ressurgia com um novo plano e um curso com a duração de dois anos, fechando em 1877. Somente em 1880, é que essa escola abriu de maneira definitiva, apresentando um curso de duração de 3 anos. Conforme cita MOACYR:

“A Escola Normal do governo funcionará sob a direção de um só professor, vencendo a gratificação de 600\$. O curso terá a duração de 3 anos e se comporá das seguintes matérias: gramática portuguesa, estudos práticos de estilo de declamação (1º cadeira); aritmética e geometria (2º cadeira); história sagrada

(3º cadeira); pedagogia e metodologia compreendendo exercícios de instrução; doutrina cristã (4º cadeira); francês e noções de física e química (5º cadeira). O governo fará desde já a nomeação interina dos professores e dentro de breve prazo, que algum caso excederá de um ano da data da abertura da escola, sujeitará todos as cadeiras a concurso.” (MOACYR 1936: p.388)

O Governo Provincial de São Paulo, tentando melhor organizar a Escola Normal, procurou definir o seu currículo, assim como formar seu quadro de mestres através de concursos. Para isso, a Escola Normal se estruturou dentro do seguinte critério:

“Mantendo duração de seu curso de 3 anos, constituía um curso de humanidade de segunda classe. Na realidade, não ministrava um conteúdo essencial que vinculasse ao magistério as disciplinas da escola elementar e, menos ainda ao exercício da atividade docente.” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994: p.87).

A Escola Normal adotou um currículo semelhante ao ensino secundário regular, onde as disciplinas valorizavam o sentido descritivo, literário e formativo. Era, portanto, impróprio para instrumentalizar os futuros mestres que necessitavam exercitar suas práticas, uma vez que ainda não haviam sido implantadas as escolas-modelo ou de aprendizagem.

A reforma da Escola Normal implementada em 1878 tinha por objetivo organizar aulas de ensino misto aproveitando as alunas do magistério, para suprir a falta dos professores (homens) que haviam abandonado o cargo. Para resolver este problema, o presidente da província paulista teve que praticar um ato contrário à realidade da Escola Normal, ou seja, criar aulas para as professoras, separando as alunas, transferidas para o Seminário da Glória, com grande prejuízo ao ensino e maior incômodo aos professores mal pagos. Nesta data, informava o presidente Antônio de Aguiar Barros ao seu sucessor:

“O progresso da instrução não tem acompanhado o da indústria e dos melhoramentos materiais da província. Há indiferença dos cidadãos e condescendência dos poderes políticos, o povo não considera a escola como seu patrimônio. Os poderes políticos não tem prestado a atenção a incapacidade e vocação dos candidatos ao magistério. Os exames públicos tornaram-se mera formalidade e só não obtinha aprovação quem não queria. Foi grande o número de

cadeiras providas por indivíduos ignorantes e de moralidade duvidosa que consideram o professorado um meio cômodo de vida e não de sacerdócio. Felizmente alguns melhoramentos se tem conseguido nos últimos anos porque os exames deixaram de ser formalidades e decresceu o número de concorrentes: no último concurso não houve um só para a cadeira do sexo masculino. Continuo a esperar que os professores saídos da Escola Normal hão de regenerar a instrução; os primeiros alunos habilitados iniciaram de modo lisonjeiro a carreira(...).” (MOACYR, 1936: p.380-381)

O desinteresse do Governo e dos políticos pelo progresso da educação de alguma maneira influenciou a população, que tornou-se indiferente ao destino da escola, tendo como reflexo a qualidade dos mestres. Os mestres, na opinião do presidente da província, Antônio Aguiar de Barros, deveriam assumir papéis semelhantes aos atribuídos aos sacerdotes. Dessa maneira, o magistério assumia o aspecto de apostolado e os mestres, a característica de sacerdócio: aquele que devia ensinar sem fins lucrativos, por razões caritativas e movidos pelo desprendimento de bens materiais. Na realidade, esta idéia representou uma contradição dentro da história da educação brasileira: enquanto os discursos dos políticos enveredavam por interesses pelo progresso e pela industrialização da nação como forma de equiparação do Brasil às grandes nações capitalistas, os poucos mestres que ainda permaneciam ensinando eram desvalorizados.

Quanto à questão religiosa, as escolas públicas e o Estado não tomaram nenhuma medida para resolver o intrincado problema que se avolumava e contribuía para a diminuição da frequência dos alunos não católicos. A partir de 1878 surgiram no horizonte algumas alternativas para solucionar tais questões, como, por exemplo, a reforma empreendida por Leôncio de Carvalho no Colégio de Pedro II, que tinha o objetivo de tornar as aulas de religião facultativas aos não-católicos e obrigatórias aos católicos.

Leôncio de Carvalho, impressionado com o progresso dos Estados Unidos, permitiu aos não católicos exporem livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que acreditavam ser verdadeiras, pelos métodos que julgassem melhores. Além disso, estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário e concedia aos estabelecimentos de ensino secundário e superior a liberdade da criação de jardins

de infância, escolas mistas, bibliotecas, museus escolares e escolas normais nas províncias, desde que seguissem o programa do governo. Leôncio de Carvalho, em seus estudos denominados “*Exposição Pedagógica*”, publicou no Jornal “*A Gazeta de Campinas*”(1884) um artigo sobre a situação da instrução pública e particular nas Províncias do Império, tecendo os seguintes comentários:

“(...) são realmente deploráveis as condições do ensino primário entre nós. O número de escolas existentes em todo o Império está muito longe de satisfazer as necessidades do ensino para a população de mais de 7 milhões de habitantes dispersos por um vasto território e separados por grandes distâncias. No Brasil, há uma escola para 1.356 habitantes, ao passo que nos Estados Unidos há uma escola para 160. E nota-se que muitas das escolas se acham desprovidas de mestres. Quase todas funcionam em casas alugadas, mal situadas, sem condições higiênicas e pedagógicas. (...) respeita-se ainda o preconceito que não admite a co-educação dos sexos.

“(...) muitos meninos, que ainda não atingiram a idade escolar (7 anos) vagam pelas ruas contraindo maus hábitos, importunando os transeuntes, atropelados pela polícia, que não sabe o que fazer deles. É muito diminuta a frequência das escolas.

“(...) grande número de professores não possui as necessárias habilitações, cabendo a culpa unicamente aos poderes públicos, que não lhes querem dar escolas normais nem quaisquer outros meios com que possam instruir-se. São demasiado mesquinhos os vencimentos do magistério primário; paga-se a um professor menos do que a empregados subalternos de muitas repartições.

“(...) Nas escolas, muitas disciplinas indispensáveis deixam de ser ensinadas, como é o caso da educação física, intelectual e moral dos alunos. A intolerância religiosa fecha as escolas aos acatólicos. Parece incrível que em todo o Império exista unicamente 14 bibliotecas públicas e só encontre-se o museu escolar que acaba de ser inaugurado nesta corte. São raríssimas as escolas profissionais que apropriam o ensino aos fins práticos. Os métodos adotados são muito morosos e deficientes. (...)” (A GAZETA de Campinas, 1884).

Com a desoficialização do ensino secundário público, este passou para a esfera da iniciativa particular, a qual, impulsionada pela Lei nº 54 de abril de 1868, institui a liberdade de ensino primário e secundário e a criação de uma escola normal com um curso de dois anos.⁸

Entretanto, apesar do crescimento, as escolas particulares da Província de São Paulo “apresentavam-se com as mesmas deficiências do ensino público: ensino

⁸ cf. citação Mariotto, Maria de Lourdes H. p.179

irregular, não seriado, sem duração fixa, limitado nos seus objetivos e restrito nos seus conteúdos.” (BARBANTI, 1977)

A determinação do Governo pela liberdade de frequência e matrículas avulsas, incentivando os exames parcelados de preparatórios, conseguiu desestruturar o ensino das escolas particulares, inclusive atingindo o próprio Colégio de Pedro II, que rendeu-se a esta desorganização. Segundo HAIDDAR

“...subverteram totalmente a ordem prevista no novo plano de estudos para o desenvolvimento das diversas disciplinas e comprometeram decisivamente o êxito da reforma. (...) a torrente avassaladora dos estudos avulsos, incessantemente alimentada pelos exames parcelados de preparatórios, conseguiram abalar o mais forte reduto dos estudos secundários organizados e regulares. O Colégio de Pedro II rendia-se à desorganização geral.” (HAIDDAR, 1972: p. 128-129).

A desorganização no ensino, se deu pela falta de uma política educacional e de investimentos do governo central e provincial nesse setor, repassando as funções que eram obrigação do Estado para as instituições particulares através do subvencionamento dos alunos, ao mesmo tempo transformando as escolas regulares em cursos preparatórios de exames parcelados. Esta liberação do ensino secundário para as mãos de particulares resultou na sua proliferação, deixando livre o caminho para que o poder público provincial atuasse em favor da educação popular.

Apesar dos dados oficiais apresentarem um elevado crescimento de escolas primárias na Província de São Paulo, até mesmo sendo declarado obrigatória a sua existência nas cidades, povoados e vilas, grande parte delas não funcionava: encontravam-se vagas, evidenciando o despreparo dos candidatos a professor, sendo, na maioria, reprovados nos concursos para o provimento das cadeiras; e também pelo desinteresse dos já habilitados para essa função pública de parca remuneração⁹

⁹ Moacyr, Primitivo, A Instrução e as Províncias, 1835-1889, 2º vol., Comp. Ed. Nacional, 1939, p.p. 362-363.

Na tentativa de resolver a situação do ensino e especialmente da escola pública, várias reformas aconteceram ao longo dos anos 70 e 80, que indicam uma intensificação dos cuidados do governo com a educação primária, porém pouco efeito tiveram em termos práticos.

Modificações somente ocorrem a partir de 1885, através do plano geral de reforma que deu atenção especial aos aspectos da fiscalização de ensino, com a divisão da Província em distritos escolares e a criação de um Conselho Diretor e de um Conselho de Instrução nos Municípios. Determinava esta reforma, entre outras providências, que os alunos não-católicos podiam frequentar as escolas públicas, sendo tolerada a liberdade individual e de culto, que já vinham sendo formuladas por Leôncio de Carvalho e outros liberais republicanos à longa data, em consequência até da presença de imigrantes protestantes na Província de São Paulo.

Entre os vários planos e reformas apresentados durante o Império, destaca-se o projeto Rodolfo Dantas em 1882, que tratou da falta de cooperação dos poderes gerais e também a falta de mobilismo do Estado com respeito à educação popular afirmando que:

“O Estado não tem o direito de ser indiferente ao cultivo da inteligência ao popular, assim, como não é lícito ao governo cruzar os braços ante o retardamento e a distribuição defeituosa da instrução popular nas províncias.”
(LARROYO, 1970: p. 900).

O projeto da autoria de Rodolfo Dantas, porém, não chegou a ser discutido no Parlamento, embora tenha sido estudado por uma comissão nomeada pela Câmara dos Deputados, da qual fazia parte Rui Barbosa. Este, demonstrando um profundo conhecimento da pedagogia e da educação de outros países, principalmente a dos Estados Unidos, tentou aplicá-lo ao Brasil. Entretanto, Rui Barbosa não observou o distanciamento existente entre a realidade nacional e a dos países estrangeiros no que concerne a orçamentos educacionais e a forma de desenvolvimento econômico, tornando impossível transplantar sistemas pedagógicos de países industrializados e implantá-los em periféricos, uma vez que

cada um vive em diferentes situações econômicas. Enquanto nos Estados Unidos predominava o capital monopolista, o Brasil ainda não havia conseguido superar a fase agrário-comercial, predominando ainda relações transitórias de trabalho.

Mesmo assim, era necessário implantar reformas para a renovação da instrução pública, de maneira que pudessem atender às exigências da nova sociedade que se organizava nos moldes exigidos pelo capitalismo internacional. A Manifestação de Rangel Pestana, em São Paulo, através do Jornal *“A Província de São Paulo”*, demonstra o grau de importância da educação no cenário brasileiro:

“Quanto mais solidamente é o povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso porém que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e alimentar em alto grau sua riqueza, que essa seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pelas ciências.” (A PROVÍNCIA de São Paulo, 1890).

Havia uma reafirmação e confiança no papel da educação como aquela capaz de redimir o homem da ignorância, encaminhando-o em direção à luz da sabedoria e riqueza impulsionada pelo trabalho. Percebe-se nitidamente a influência positivista e capitalista na expressão do principal interlocutor do jornal de tendência liberal, *“A Província de São Paulo”*, segundo o qual à escola cabia o papel de fomentar no homem a idéia de desenvolvimento e progresso, seguindo uma base fundamentada no racionalismo e no pensamento científico, como podemos observar

“...o papel das escolas era formar os primeiros alicerces das sociedades modernas, a melhor garantia de paz, de liberdade, de ordem e do progresso social”. (A PROVÍNCIA de São Paulo, 1876).

Em 1889, Ferreira Viana, Ministro do Império, convencido de que era preciso aceitar em toda a extensão o dever de difundir e de regenerar o ensino primário no Império, formando professores imbuídos de instrução científica e profissional, propunha ao Imperador profundas mudanças na organização do ensino. Mudanças aliás, que o Imperador apresentou na última sessão do parlamento: *“na última fala do trono”*. Nesta derradeira fala, solicitava o

Imperador a criação de um Ministério destinado aos negócios da instrução pública, a fundação de escolas técnicas, a criação de duas universidades (uma ao sul, outra ao norte do país), que se constituíssem centro de alta organização científica e literária, que servisse como base para estudos a serem empreendidos na instrução primária e secundária, etc. Porém, tais planos não tiveram tempo de serem colocados em prática, devido à mudança do regime político. A elaboração da Constituição Republicana trouxe, entre outras coisas, a permissão do funcionamento de classes mistas, idealizada por Benjamin Constant. Esta Constituição procurou dar à organização escolar uma outra forma de interpretação: consistia que cada Estado organizaria sua educação, mantendo como base um regime livre e democrático sendo o ensino público leigo. Portanto, prevaleceria ainda a descentralização política, definida em 1834, cabendo ao Estado a responsabilidade de manter e legislar sobre a instrução pública.

Influenciado pelos ideais liberais, valorizava a liberdade de culto, a co-educação dos sexos, a laicidade e a gratuidade. O tempo de duração do curso era de 8 anos, correspondendo à educação primária e secundária.

“O ensino primário, secundário, superior e profissional, que será obrigatório e gratuito no primário, e livre em todos os graus, podendo ser o ensino secundário, superior e profissional ministrado por indivíduos ou associações (particulares), subvencionado ou não pelo Estado.” (CONSTITUIÇÃO, 1891)

O modelo seguido de escola secundária era o do Colégio de Pedro II, que após a *“Proclamação da República”* passou a ser denominado como *“Ginásio Nacional”*.¹⁰ Quanto às escolas primárias, estas permaneceram nos mesmos moldes em que foram anteriormente organizadas. As reformas implementadas na escola secundária-padrão instituíam o estudo das ciências, noções de sociologia, de moral, de direito e de economia política, mais as matérias que normalmente eram

¹⁰ “O Ginásio Nacional, seguindo as mesmas regras do Colégio de Pedro II, tornou-se escola-padrão, servindo de modelo a ser implantado em todo país, pela via indireta de comparação dos Liceus Estaduais.

ensinadas. O seu currículo tinha uma tendência enciclopedista de inspiração positivista. O positivismo, opondo-se de forma direta ao ideário católico, defendia princípios de bases científicas e racionalistas, presentes na reforma de 1889. Deste modo, as ciências naturais eram introduzidas como disciplinas obrigatórias no currículo das escolas primárias, e as de ciências físicas nas escolas secundárias. Assim, incluía-se toda a hierarquia da “*ciência comteana*” nos diversos níveis escolares.

2.1. A REFORMA CAETANO DE CAMPOS E A INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA NO ENSINO

Com a separação ocorrida entre o Estado e a Igreja, em 7 de janeiro de 1890, houve a necessidade de alterar os programas para o ensino. Enquanto perdurou a ligação entre estas duas instituições, todo o programa de ensino primário fundamentou-se em uma formação moral de base religiosa e educacional. Após a queda do Império e a ascensão da República, tornou-se necessário promover a reforma, por motivo até de atender os apelos em favor da difusão do ensino. Com este objetivo é que nomearam como diretor da Escola Normal o Dr. Antônio Caetano de Campos. No seu relatório apresentado ao governador da província em 1891, CAMPOS confirma as mudanças promovidas:

“Novas cadeiras foram criadas. Às matemáticas juntou-se o estudo de álgebra e escrituração mercantil; às ciências físicas e químicas adicionaram-se as ciências biológicas; o estudo de língua materna foi ampliada; a parte artística profundamente modificada no estudo de desenho, foi alargado com a cadeira de música; a educação física foi criada com as aulas de calistenia, ginástica e exercícios militares, finalmente a geografia foi separada da história, para maior latitude do ensino; e as ciências sociais contempladas com o acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, no qual se dão noções de direito e de administração.” (ARQUIVO da Província de São Paulo, 1891)

Os cursos oferecidos tinham a duração de 8 anos e foram organizados com um plano de estudos onde aparecia um elenco de disciplinas que de longe superava o programa da escola tradicional. A metodologia utilizada tinha como objetivo

desenvolver hábitos de observação e, através das experiências das crianças, o seu próprio conhecimento. O curso normal, que tomava como base a mesma grade curricular dos cursos primários e secundários, também priorizava um elenco de disciplinas que foram distribuídas num curso de duração de 3 anos, com exclusão do francês. Dessa forma, reproduziu-se a manutenção de um ensino enciclopédico de caráter humanista, com pouca atenção voltada para as matérias específicas do magistério. As mudanças na sua grade curricular não alteraram a rotina do ensino até então verificada, pois continuou-se valorizando os métodos de ditados e de lições. A novidade foi a implantação das escolas-modelo para os alunos do 3º ano do magistério.

A montagem do sistema público de ensino sob o comando de Caetano de Campos levou às últimas consequências a questão de aprendizagem. A educação do novo homem dependia dos métodos a serem empregados e priorizava as experiências e a prática da sua execução. De acordo com CARVALHO:

“Na Escola Modelo, instituição que deveria ser o coração do Estado, revelar-se-ia aos olhos dos futuros professores, o mundo, novo para eles, do ensino intuitivo. Este processo que estaria em constante aperfeiçoamento na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos, era a base do ensino moderno. Seu mérito, a cultura intensiva do espírito, o aproveitamento de todos os detalhes, cada coisa em cada hora, o alimento intelectual mais completo, dado na proporção da receptividade psicológica.” (CARVALHO, 1989: p.28).

Este novo modelo de escola e de pedagogia a ser implantada encontrou a princípio certas dificuldades. Como fazê-lo sem mestres experientes? Como empregar um novo método sem o devido conhecimento e domínio de seus princípios? A solução para tais indagações e incertezas estava em mandar vir do exterior mestres hábeis nessa especialidade e, de preferência, que trouxessem com eles materiais didáticos adequados às exigências da moderna pedagogia. A importação de mestres, porém, não chegou a ser consumada, pois foram contratadas professoras já radicadas no Brasil, mas formadas nos Estados Unidos.

A aproximação de Caetano de Campos com o diretor da Escola Americana, o Dr. Horace Lane (que o ajudou emprestando material didático que versava sobre o programa pedagógico a ser implantado e na encomenda de móveis dos Estados Unidos para a instalação da Escola Normal em São Paulo), fez com que surgisse uma solução para o problema. Em 20 de março de 1890, em carta dirigida a Rangel Pestana, por Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, conforme registrou VENÂNCIO FILHO:

“Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio do Dr. Lane, da Escola Americana, a quem muito se tem interessado pela nossa reforma, uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz o Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a “avis-rara” que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma, com grande família a sustentar-se e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o contrato. (...). A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois reger a aula das meninas da escola-modelo. Chegará aqui antes do fim do mês. Faltava-me porém um homem para os meninos, e isso é absolutamente impossível. Nova luta e peripécias inacreditáveis para mim. Achei por fim, não um homem, mas uma mulher. Eis sua fê de ofício: Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal em São Luiz (Massachusetts) possuidora de 250 contos, ensinando crianças por prazer e vocação (...). Tinha vindo para São Paulo, contratada pela Escola Americana, que m’a cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, ficaria impossível sem ela.” (VENÂNCIO FILHO, 1946: p. 255-256).

Através da sugestão didática da Escola Americana e implantada na Escola Normal e na Modelo, Caetano de Campos promoveu um ecletismo pedagógico da educação americana com a brasileira, adaptando aquele modelo à nossa realidade educacional. Duas professoras foram contratadas: Miss Márcia Browne, encarregada da ala masculina da Escola Modelo, e D. Guilhermina Loureiro de Andrade, encarregada da ala feminina. Logo iniciaram seus trabalhos. Entretanto, a doença de D. Guilhermina Loureiro de Andrade fez com que ela permanecesse por pouco tempo ocupando este cargo, retirando-se logo em seguida, fazendo com que Miss Browne assumisse a direção das duas seções da Escola Modelo. Browne, juntamente com Caetano de Campos, implantou o novo método de ensino baseado

em Pestalozzi e nos trabalhos pedagógicos de Horace Mann e Froebel.¹¹ Através do novo método de ensino, mudaram o relacionamento professor-aluno predominante até aquela época.

“Agora as lições são curtas e alternadas com exercícios de marcha e canto, que imprimiam à vida um tom de novidade e encanto. Os trabalhos coletivos. Os castigos físicos haviam sido substituídos por estímulos morais, pelo respeito mútuo e obediência à lei.” (MOACYR, 1936 : p.262)

As mudanças ocorridas não só verificaram-se com as disciplinas, mas também na forma de transmissão aos alunos. Esta nova maneira de abordagem acabou por estimular os futuros mestres na sua aprendizagem, os quais depois de terem assimilado na prática o método de ensinar, assumiam uma classe sob a orientação de Miss Browne, recebendo, no término do estágio, certificado de professor e o encargo de renovar o ensino primário no Estado de São Paulo. Inúmeras dificuldades já esperavam esses futuros professores, conforme detectou Miss Browne em seu pronunciamento de formatura dos alunos da Escola Normal:

“(...) As dificuldades que devem encontrar não tendo casas escolares e nenhum dos aparelhos de ensino moderno, sem livros apropriados, pouca apreciação pública, desanimarão alguns, e cairão no ensino rotineiro. Outros possuídos de nobre ambição porão em prática e aumentarão as idéias que receberam, cumprirão o seu dever fielmente para com as crianças não obstante o Estado não distinguir o valor do serviço dum hábil professor do inábil.” (AZEVEDO, 1976: p.140).

¹¹ Santos, Theobaldo M. *Noções de História da Educação*. 1960. Nacional p.330 e 331. John Pestalozzi (1746-1827)- “Desde cedo influenciado pelo movimento naturalista e pela obra de Rousseau, tornou-se um revolucionário. A miséria e a opressão em que viviam as classes inferiores influenciaram o ânimo de Pestalozzi. Seu método consistia em que o conhecimento deve ser apresentado em seus elementos mais simples e adquiridos pelas crianças, não na sua forma, mas no sentido real, por meio de observação direta pelos sentidos. Esses elementos devem ser desenvolvidos por série de exercícios crescentes e gradativos, cuja base deve ser o estudo dos objetos e não das palavras. A lição das coisas.”

Mayer, F. *A História do Pensamento Educacional*. Zahar Editores. 1976. p.433. Mann, H. “Acreditava na capacidade que o indivíduo tem de ser ensinado. Sua filosofia educacional revolucionou os métodos de ensino nos Estados Unidos (Massachusetts) que se firmara nos seguintes princípios: 1) educação deve ser universal; 2) gratuita; 3) administrada pelo Estado e não por organização eclesiástica. 5) Ela vai depender da qualidade do professor; 6) e tende a preparação do homem independente do sexo.”

Froebel, F. W.A. (1782-1852), já mencionamos anteriormente a sua bibliografia e o seu método pedagógico.

Dotada de um senso realista e observador, Miss Browne já detectava situações de dificuldades, que mais tarde verificam-se no ensino paulista: a falta de escolas e de professores. Esta situação tornou-se uma constante durante todo o Governo da Primeira República, principalmente no ensino primário, não atendendo a demanda da expansão desse tipo de instrução.

A partir de setembro de 1892, o Presidente do Estado passou a ser Bernardino de Campos que promulgou nova lei para reorganizar o ensino público, embora sua regulamentação tenha se dado somente em novembro de 1893, já sob o comando de Cesário Mota. Durante este período, conforme observação de AZEVEDO:

“Foram então criadas, por essa reforma, mais três escolas normais, além de escolas complementares e ginásios; reorganizaram-se os serviços de inspeção de ensino; inauguraram-se vários grupos escolares; e a Escola Normal de São Paulo, cujo curso passou a ser de 4 anos, instalou-se em 1894, no novo e grandioso edifício (...). Esse movimento remodelador, inspirado pelas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, prolongou-se até os princípios do século atual.” (AZEVEDO, 1976: p.140).

A partir de 1893 foram encarregados de continuar o processo de reforma da instrução pública da educação popular, Gabriel Prestes e Oscar Thompson. Gabriel Prestes, tomando como base os dados fornecidos por Rui Barbosa em seu famoso *“Parecer de 1883”* sobre o ensino primário, publicou no Jornal *“O Estado de São Paulo”* uma matéria paga, onde expôs a situação vergonhosa em que se achava a educação popular no Brasil em comparação com dois países da Europa: Alemanha e Suécia. Assim ele escrevia:

“(...) em 1867 toda a população da Alemanha recebia ensino primário. Em 1871 a Suécia atendia 97,37% da população em idade escolar. Enquanto isso em São Paulo, verifica-se que o número de escolas em relação ao número de habitantes era maior em 1872 do que em 1887. O resultado é o crescente número de analfabetos, os costumes desmoralizam-se. É preciso que vejamos na escola o único meio de evitar a ruína da República. É preciso que cada escola possua professor capaz de observar as condições intelectuais dos alunos, que conhece a natureza de suas faculdades e seja capaz de desenvolvê-los harmoniosamente. Nos faltam escolas e pessoas habilitadas para o ensino.” (O ESTADO de São Paulo, 1892).

Com o crescimento populacional, o número de analfabetos cresceu, o mesmo não se verificando com as escolas, que continuaram raras, principalmente as relacionadas ao ensino elementar, onde os investimentos foram mínimos. Situação contrária vivia o ensino secundário, superior e o técnico, que alcançaram um ligeiro desenvolvimento nas mãos de instituições particulares.

Constata-se assim que as condições da educação popular nos primeiros anos da República não diferenciavam-se muito daquelas das últimas décadas do Império, situação que ainda perdurou por 25 anos. Para os republicanos, a difusão da educação popular estava vinculada à escola primária, papel que deveria ser da responsabilidade do Estado, ainda que facultado à iniciativa particular.

O atendimento das camadas populares nas escolas públicas se realizava através dos grupos escolares situados nos centros urbanos e nas áreas rurais. Essas escolas representavam um avanço em matéria de ensino e seu funcionamento se dava num centro único, constituída de classes isoladas e mantendo na direção um só professor habilitado pela Escola Normal. Os estudos eram organizados levando em consideração o grau atingido pelo aluno e não pela série.

Apesar de alcançar sucesso no desenvolvimento dos alunos, a educação manteve os mesmos defeitos de épocas anteriores, ou seja, a inexistência de escolas em número suficiente para atender a demanda popular devido ao crescimento urbano nos grandes centros. No campo, quase não se sentia necessidade de instrução, pois para os agricultores saber ler e escrever não era importante, daí o grande número de analfabetos entre eles. A preocupação maior do governo achava-se concentrada no atendimento às reivindicações das elites e parte da classe média urbana através de mudanças nas leis e ampliação de oportunidades nos níveis médio e superior de instrução.

Algumas idéias surgiram como forma de corrigir esse desnível social e cultural como, por exemplo, a emitida por Rui Barbosa e que dizia respeito àqueles que não fossem cursar o bacharelado ou o secundário. Rui Barbosa era da opinião que deveria ser criado um curso de instrução secundária de natureza popular, nos

mesmos moldes das *high schools* americanas e nos ensinamentos pedagógicos de Herbert Spencer com o objetivo de se

“...aprofundar no seio de todas as camadas da nação certos conhecimentos essenciais, base de toda a cultura humana. Essa devia ser estruturada sobre os dois primeiros graus da escola primária superior de 4 anos, cujo ensino seria essencialmente científico e prático sem revestir, contudo, qualquer caráter profissional, destinava-se profundamente preparar para a vida.” (HAIDAR: p.124, In: Rui Barbosa, 1947: p.44).

Rui Barbosa, utilizando o sistema de ensino nos moldes das escolas americanas, tinha a pretensão de diminuir a distância do nosso atraso tecnológico e de progresso em relação às nações mais desenvolvidas. Levando em consideração a natureza agrícola do país, pensava em criar escolas agrícolas que atendessem as reais necessidades de desenvolvimento de estudo nesse campo e não direcionada para as classes dominantes que contavam com recursos próprios para realizarem seus estudos no exterior. Esse estudo era voltado para os pobres e desvalidos como modo de prepará-los para serem lavradores, “onde houvesse exercícios constantes de cultura, amanho da terra, preparação de estrumes e outros trabalhos.”(A PROVÍNCIA de São Paulo, 1880)

Deste modo, continuava o sistema de ensino desempenhando um papel discriminatório, elitista e classista, onde o intelectual e o prático (manual) eram determinados por fatores econômicos: enquanto os originários da classe mais abastada, eram destinados a fazer parte da “*inteligência ilustrada nacional*”, tendo a sua disposição cursos que lhes davam condições de ascenderem socialmente, os cursos criados pelo governo para atender a demanda popular tinham um certo cunho assistencialista e voltados para os desqualificados, ingênuos, desvalidos e desafortunados.

Surgia, portanto, a educação diretamente articulada ao trabalho e que se estruturou como um sistema diferenciado e paralelo ao ensino regular marcado por finalidade bem específica, cujo objetivo visava atender o setor produtivo nas funções técnicas de níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Estes

trabalhadores, sem condições de ter acesso ao sistema de ensino regular, buscavam os cursos de qualificação profissional de pouca duração, com escolas que visavam primeiramente atender o setor agrícola, como foi o caso das Colônias Orfanológicas, criadas em 1877, e tendo como base a prática da filantropia, embora também não se escondesse o desejo de aumentar o lucro no setor agrícola. Nos primeiros anos da República, o governo federal criou as escolas de aprendizes de artífices, agricultura e comércio.

A partir de 1885, ocorreu o início de um surto industrial e, colado a ele, verifica-se uma série de acontecimentos. O aumento do movimento imigratório e a supressão do regime escravocrata, mesmo não seguindo os moldes dos Estados Unidos, possuíam algumas coincidências relacionadas ao aumento de produção dessa nova economia, que se organiza mantendo como base os trabalhadores livres. Estes trabalhadores passam a ter uma participação efetiva nas transformações que se sucedem no país, forçando o governo a rever sua posição e a promover mudanças de hábitos e de mentalidades, principalmente nos grandes centros urbanos. No setor educacional, o quadro permaneceu inalterado, com uma grande parte da população brasileira vivendo ainda na condição de analfabeta ou semi-analfabeta e com uma minoria de escolas em funcionamento.

A prática dos republicanos durante a fase de implantação do seu ideário político encontrava-se longe da realidade, uma vez que, em seus discursos, a educação aparecia como um importante meio de promover a igualdade de conhecimento e de oportunidade; entretanto, continuava a educação se deixando levar pelos mesmos erros do período do Império.

Para que esse ideal se concretizasse, era necessário superar o atraso do ensino, em que as tradicionais formas pedagógicas e a ineficiência estrutural do Estado emperravam realizações de reformas mais substanciais. Além disso, havia um problema de difícil solução, que era o convencimento das elites em dividir seus privilégios culturais com as novas classes emergentes, quando estas tinham a

cultura como privilégios de classes a serviço de seus interesses. Conforme manifestação de Prestes em matéria paga ao Jornal “O Estado de São Paulo”:

“As nossas escolas não tem casas, funcionam em salas alugadas. Mobílias ! (...) as escolas tem bancos e mesas. Livros ! (...) quem já algum dia pensou nisso? O professor tem que se ocupar com cada aluno de per si, e como o tempo é insuficiente, ai temos as crianças entregues a si mesma realizando um prodígio de esforço, um titânico trabalho de decoração. Quem já viu nas escolas públicas mapas de história natural, aparelhos para a educação dos sentidos, museus escolares, quem já viu uma esfera terrestre, um aparelho mecânico para a explicação intuitiva dos movimentos celestes, um simples instrumento de física ou um insignificante laboratório de química? Diagnosticando as causas, não é só a incapacidade dos professores, o que há, é uma profunda indiferença pela instrução pública, e contra isso é que devemos lutar.” (O ESTADO de São Paulo, 1892).

As escolas de instrução pública não apenas demonstravam a falta de condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como também sofriam a falta de materiais didáticos necessários para a realização da aprendizagem. Além disso, o sistema de ensino priorizava o atendimento individual para cada aluno e não o coletivo; o sentido teórico e nunca o prático, já que as escolas não se encontravam aparelhadas suficientemente para desenvolver esse tipo de ensino e muito menos contavam com a vontade política para levar avante o processo de mudanças.

Na interpretação de PRESTES, só restavam duas alternativas para mudar o quadro negativo da instrução pública: triplicar o valor da verba destinada ao setor educacional e mudar o método de ensino. Na sua concepção, o ideal seria a imitação do modelo norte-americano. Segundo Prestes em manifestação no Jornal *O Estado de São Paulo*:

“Os educadores norte-americanos, compreendendo o grande papel que os sentidos exercem na aquisição de conhecimentos, empregaram e desenvolveram os processos intuitivos, erigindo a observação a mais fecunda fonte de conhecimentos educativos; como ponto de partida de todos os seus métodos pedagógicos.” (O ESTADO de São Paulo, 1892).

Para os educadores americanos, todo conhecimento deveria partir da observação da realidade e toda análise deveria ser feita a posteriori; só depois

disso, é que se poderiam formular conceitos. Dizendo de uma maneira mais simplista, *“os alunos aprendem observando e pensando”*. Na ótica de PRESTES (1892), a *“única forma de se igualar aos ianques seria utilizando seus métodos”*.

Entretanto, havia implicações bem maiores do que aquelas apontadas por Prestes. Não bastava apenas promover mudanças pura e simplesmente ou adaptá-las do estrangeiro: era necessário suprir as deficiências estruturais, como a falta de prédios, de inspetores, de material didático de qualidade, meios para aperfeiçoar os alunos e uma melhor organização da Escola Normal. Mesmo o ensino primário deveria sofrer uma reorientação no seu programa, despindo-se do antigo modelo que priorizava a leitura, a escrita, noções de aritmética e de gramática.¹² Segundo RIBEIRO, tomando como base Rui Barbosa:

“O modelo norte-americano, é o que mais se adapta ao vastíssimo arquipélago de ilhas humanas que é o Brasil.” (RIBEIRO, M. L. 1991: p.66)

Os reformadores brasileiros, depois de séculos de influência europeia, principalmente francesa, resolveram adotar o modelo educacional norte-americano, nos mesmos moldes em que fora empregado na Escola Americana (College Mackenzie). Isto se evidencia na afirmação de TAVARES:

“Dispam-se dos prejuízos europeus os reformadores brasileiros e imitemos a América. A escola moderna, a escola sem espírito de seita, a escola comum, a escola mista, a escola livre, é obra original da democracia do novo mundo.” (TAVARES, 1937: p.233).

Para os reformadores, este era o único caminho para contornar a situação em que se encontrava a educação nacional, uma vez que, até aquele momento, o modelo copiado do sistema educacional francês não havia surtido o efeito desejado. Numa comparação feita entre Brasil e França, não ficou evidenciado

¹² As escolas desta época assemelhavam-se às prisões, onde os alunos durante 5 dias se confinavam, sujeitando-se à inatividade, à decoreba, às sufocantes regras gramaticais e às martirizantes taboadas de multiplicar que os alunos deviam cantar decor, com o risco de que, se isso não acontecesse, cantava a palmatória ou a vara de marmelo, às vezes doadas pelos próprios alunos. Devemos lembrar que a estrutura da escola nos primeiros anos de República seguia os mesmos princípios do Império.

que o grande culpado era o modelo transplantado de outra cultura, como muitos afirmavam.

Enquanto o modelo francês do século XIX conhecia a expansão do ensino elementar com o crescimento de escolas na mesma proporção da população, no Brasil, nessa mesma época, eram pouquíssimas as escolas elementares em funcionamento para atender a demanda escolar. Também neste período, em termos econômicos, o Brasil apresentava diferenças em relação à França. Enquanto esse país vivia uma fase capitalista de característica concorrencial, a economia brasileira se desenvolvia dentro de uma formação social escravista, sob o domínio da circulação do capital mercantil em nível internacional. O capitalismo no Brasil foi consolidado após a abolição do escravismo e, consequentemente, com a entrada do trabalhador livre no mercado de trabalho. A diferença existente entre o sistema escolar da França e do Brasil, no século XIX, de acordo com MACHADO,

“...deve ser remetida à diferença de dominância do modo de produção de cada uma dessas formações, acrescida à dominância do setor industrial numa e do setor agrícola noutra. Note-se a similaridade de algumas formulações de leis brasileiras e francesas expressa na presença no Brasil do princípio da “instrução gratuita para todos”. Conforme o artigo 179, Parágrafo XXXII da Constituição outorgada pela coroa em 25 de março de 1824 e na determinação de que “em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias” conforme o artigo 1º da lei da Assembléia Geral Legislativa de 15 de outubro de 1827. Essa semelhança é fruto da posição subordinada da formação escravista brasileira ao capital concorrencial. A ideologia dominante dos Estados das formações capitalistas centrais impõem-se no Brasil quando este se torna Estado-nação independente. Longe se esteve, durante todo o Império, da legislação francesa de 1850, que determinava a obrigatoriedade escolar, e da legislação de 1872, que consolidava na França da 3ª República a escola laica, gratuita e obrigatória, predominantemente pública.” (MACHADO, 1987: p.46).

O Estado, ao transplantar o modelo constitucional francês, acabou por conceder à legislação do ensino importante papel como instrumento de ação no campo educacional. Essa postura tornou-se comum na maioria dos países europeus onde predominava os princípios liberais. No Brasil, os liberais aceitaram a idéia do

Estado criar e manter a escola, assumindo o encargo e o dever de criar para todos oportunidades iguais.

Apesar de constar que *“a instrução gratuita para todos é um dever do Estado”*, esta continuou voltada para a elite dominante. Os escravos, por exemplo, continuaram a não ter acesso à escola e nem os trabalhadores livres. Somente gozavam o direito à cidadania e ao acesso à escola aqueles que dispunham de uma renda líquida superior a 100 mil réis para participar das eleições e 200 mil réis para serem eleitores das províncias. (Artigo 92, da Constituição de 1824).

O motivo de o transplante da cultura francesa não ter dado certo no Brasil relacionava-se à forma em que foi estruturado o ensino brasileiro. Enquanto na França a idéia da criação de *“escolas para todos”* (em 1880) atingia quase a totalidade dos alunos em idade escolar, no Brasil atingia apenas 1,8% da população. Isto demonstra que não havia uma política voltada para a educação de cunho puramente nacional, que levasse em consideração as condições sociais e econômicas predominantes no país, onde não bastava apenas transplantar modelos educacionais de países desenvolvidos, mas também observar se sua prática era compatível com a realidade. Assim,

“No fim do século XIX, o europeu não é o único modelo, nem sua cultura a única forma de civilização inspiradora das inovações brasileiras. O civilizado é o estrangeiro de modo geral, ou o americano do norte, de modo particular.” (REIS FILHO. 1974: p.53)

No final do século XIX, já se presenciava o aparecimento de escolas particulares de diversas nacionalidades, voltadas para o atendimento dos imigrantes italianos, espanhóis, alemães e americanos. Essas escolas dividiam-se de acordo com sua origem religiosa: católica ou protestante. As diferenças entre essas instituições de princípios religiosos cristãos no Brasil deram-se no terreno educacional, através das concepções escolares correspondentes às duas crenças religiosas e ligadas às duas culturas, a européia e a norte-americana. A pedagogia

protestante seguia uma visão mais progressista e liberal e tinha como característica a valorização da liberdade individual e o desenvolvimento do espírito crítico. A pedagogia católica seguia uma visão mais conservadora e autoritária.

Até por volta de 1870, a legislação do ensino brasileiro foi fortemente influenciada pelo modelo de Constituição Francesa, chegando os parlamentares brasileiros a traduzi-la, nacionalizando-a. No período posterior, denominado de “*Ilustração Brasileira*”, começou a ser utilizado o modelo liberal e democrático de organização social dos Estados Unidos, entusiasmando os intelectuais brasileiros que estudavam no exterior. Esses, influenciados pelo modelo de educação desenvolvido nesse país, eram de opinião que a mesma forma de instrução pública deveria ser adotada no Brasil. Segundo notícias do Jornal “*A Província de São Paulo*.”

“Se os Estados Unidos tem espantado o mundo em seu desenvolvimento moral e material, é devido ao gigantesco impulso que recebeu da instrução pública, e se o Brasil é pobre, embora tenha a natureza sido pródiga para conosco, e se causamos pasmo ao mundo pelo nosso atraso, é porque não temos escolas. Conforme apontava as estatísticas, no Brasil há 4.752 escolas primárias e secundárias, freqüentadas por 174.117 alunos, enquanto isso, apenas o estado de Massachusetts tinha 5.551 escolas, freqüentadas por 302.118 alunos.”
(A PROVÍNCIA de São Paulo, 1877)

As influências e idéias vindas do exterior com respeito à educação, a euforia com o progresso e os vários problemas que enfrentavam a sociedade no final do Império, indicavam que o único meio de sair do atraso no qual se encontrava o país e colocá-lo no caminho da modernidade era através da educação, investindo em mais escolas e seguindo o modelo norte-americano. De acordo com VENÂNCIO FILHO, a contribuição educacional norte-americana para o Brasil pode ser vista em dois pontos fundamentais:

“O de realizações e iniciativas e o de influência de idéias e doutrinas. O primeiro, como era natural, teve origem religiosa, embora sem imposição de catequese. As religiões cada vez mais se devem impôr pelas obras de ação social. Constituirá, no mundo moderno, uma de suas missões mais elevadas. O segundo, é que os norte-americanos antes de pertencer a uma seita ou credo religioso, são americanos, com a irremovível vocação educativa e social. Esse fato pode ser

confirmado através dos benefícios que o Brasil tem recebido dos Estados Unidos em escolas que são produtos da colheita pequenina dos fiéis da igreja.”
(VENÂNCIO FILHO, 1946: p.229-266).

O desenvolvimento da educação no Brasil, pelos norte-americanos, se deu através da Igreja e tratado como prática social de um grupo de missionários junto à sociedade brasileira como forma de transformá-la e levá-la ao progresso. Sem dúvida nenhuma, o protestantismo em solo brasileiro constituiu um fator de reforço ao desenvolvimento da ideologia liberal de influência americana, estando o espírito capitalista presente em seus princípios religiosos. A organização institucional dos protestantes se consolidou no final do século XIX, estando ligada às condições favoráveis do contexto histórico brasileiro.

As seitas protestantes de origem norte-americana que desempenharam ação educativa no Brasil são: Batistas, Presbiterianos, Metodistas e Episcopais. Os Presbiterianos se instalaram em 1862; os Metodistas em 1866, com o Reverendo Ronsen; os Episcopais em 1869, no Pará e que mais tarde se transferem para o sul, especialmente Porto Alegre e Pelotas e os Batistas fixaram suas atividades missionárias em 1881, através dos pastores Bagby e Taylor.

Uma das primeiras realizações educativas foi a do Colégio Internacional, na cidade de Campinas, seguida pela criação de outras escolas, como a Escola Americana em São Paulo, fundada em 1870, para o ensino elementar. Esta, mais tarde e já contando com o funcionamento da escola secundária, se transformou no Mackenzie College. Em 1881, foi criado, em Piracicaba, o Colégio Piracicabano para meninas.

Foram muitas as influências e idéias norte-americanas para o desenvolvimento do ensino brasileiro, a mais importante deu-se no início da República com a participação de educadores norte-americanos no movimento de reforma da renovação da Escola Normal e a instrução pública do Estado de São Paulo.

A partir de 1890, ocupando o cargo de presidente do Governo de São Paulo, Bernardino de Campos, auxiliado por Cezário Motta, que ocupava o cargo

de secretário da Educação e Caetano de Campos, como diretor da Escola Normal, resolveram dinamizar a instrução pública paulista, organizando-a nos moldes da moderna pedagogia implantada no Mackenzie. Sobressaiu também, o Dr. Horácio Lane, presidente do Mackenzie College, em razão da experiência e conhecimento pedagógico que possuía, cabendo a ele ocupar o papel de Consultor Educacional do Ensino Público e auxiliar de Cezário Motta. Foi através da indicação de Lane que a professora de pedagogia da Escola Normal do Mackenzie, Miss Márcia P. Browne e mais quatro professoras da mesma escola, foram nomeadas para o serviço público do Estado de São Paulo.

2.2. A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMERICANA NO PERÍODO REPUBLICANO

Os legisladores brasileiros promoveram reformas da instrução pública segundo o modelo da Escola Americana em São Paulo. O grau de aceitação e sucesso alcançado por essa escola junto à elite paulista proporcionava condição suficiente para comprovar a sua eficiência, a ponto de suplantar o modelo tradicional e conservador que até então dominava a educação brasileira. Consciente desse fato, a elite intelectual republicana paulista, desejando colocar a região e o país no caminho do desenvolvimento e da modernidade, buscou como modelo cultural os Estados Unidos. Dessa forma, os mesmos princípios, idéias e modelo que inspiraram a constituição republicana¹³ norte-americana deveriam determinar a legislação que reformaria a Escola Normal da Capital e a instrução pública no Estado de São Paulo. Os republicanos paulistas alimentavam a idéia de que havia uma estreita ligação entre a educação e a política, cabendo ao Estado a

¹³ Prudente de Moraes Barros, presidente do Congresso, 24-02-1891. Anais da Assembléia Constituinte. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1891, vol.III, p.310 “O Brasil a partir de hoje terá uma Constituição livre e democrática, capaz de fazê-lo desenvolver e prosperar, a fim de que ele corresponda na América do Sul ao seu modelo da América do Norte...”.

obrigação e o dever de promover o desenvolvimento da educação popular, habilitando os cidadãos a estarem aptos para a luta do trabalho.

Entretanto, havia um componente que tramava contra a educação popular para que ela se constituísse em um fator de progresso, conforme o desejo da elite intelectual republicana: a falta de professores, capazes de colocar em prática a pedagogia inovadora reformista. Era necessário, portanto, investir na formação desses educadores. Daí a reforma da Escola Normal e a preparação prática desses futuros professores na Escola modelo que, ao mesmo tempo, recebiam uma educação intelectual e uma preparação moral e psicológica ministrada por professores republicanos (positivistas, liberais, maçons) e dirigidas por mestres norte-americanos. Valorizando o novo método pedagógico, baseado na observação, na experimentação e na indução, os futuros mestres eram preparados na arte de ensinar.

O aparecimento das escolas protestantes americanas dentro do cenário educacional brasileiro não obedecia a nenhuma estratégia ou planejamento, elas surgiram como uma extensão das igrejas evangélicas e não como formação de uma rede escolar. Conforme afirma RAMALHO:

"Elas vão surgindo à medida em que há pessoal capacitado, recursos econômicos, condições de ordem político-estrutural (discriminações de crenças e políticas, necessidades de novas habilitações profissionais, instauração do regime republicano, surgimento de pequenas indústrias, crescimento do comércio externo etc.) e possibilidade para a implantação e novas idéias de que os missionários e a nova organização religiosa são portadoras." (RAMALHO, 1975: p.83).

Aproveitando a efervescência política e econômica de tendência liberal que dominava a sociedade brasileira, firmam-se estas escolas no cenário educacional brasileiro, divididas em várias tendências: umas de iniciativa norte-americanas, outras de origem alemã e algumas, embora fossem influenciadas por estas tendências, de origem local. A eficiência dessas escolas assim como seu desenvolvimento resultavam da prática educativa desenvolvida pelos missionários que, a princípio, tinham como objetivo atender somente aos imigrantes norte-americanos e aos fiéis protestantes. Porém, não possuindo um número suficiente de

alunos que suprissem as inúmeras despesas, ampliaram seu atendimento ao público em geral.

Atuando num ambiente onde o catolicismo era a religião dominante na sociedade, tornava-se difícil a um grupo minoritário de estrangeiros subsistir somente com os poucos recursos da Igreja e dos movimentos educativos não formais de imigrantes; além disso, começaram os missionários a observar que havia falta de escolas secundárias que atendessem à população. Por esta razão é que eles resolveram criá-las.

“Estabelecimentos de instituições de ensino eficientes, bem organizadas, com modernas instalações, e que fossem altamente consideradas pelas pessoas importantes da comunidade, era do próprio interesse desse mesmo grupo e correspondia de certa forma à concepção que tinham da estruturação da sociedade. Deviam exprimir com fidelidade os ideais evangélicos e liberais da educação. O importante no esforço educativo desses grupos é que eles finalmente se consubstanciaram na criação de um bom colégio.” (RAMALHO, 1975: p. 84).

Na montagem das grandes escolas e na criação dos cursos secundários, observou-se uma mudança de postura. No início das atividades protestantes no Brasil, a igreja-escola atuava no sentido de ampliar o número de adeptos, através das escolas dominicais que também eram de primeiras letras. Com a criação das grandes instituições, o perfil da clientela por ela buscada passou a ser o das classes média e rica. A elitização sofrida por estas escolas tinha como objetivo atraí-las no sentido de convertê-las à fé protestante e, se não fosse possível, pelo menos colocá-las em contato com a cultura evangélica e norte-americana.

As escolas particulares protestantes, dotadas de idéias mais liberais no que concerne ao ensino tradicional, conseguiram atrair inúmeras famílias das classes mais abastadas e da emergente classe média, graças aos bons estabelecimentos de nível secundário que estes grupos conseguiram implantar com a ajuda das autoridades brasileiras.

Com a penetração dessas escolas junto à sociedade e com inúmeros alunos não protestantes frequentando seus bancos escolares, o papel evangelizador ficou em segundo plano, passando os missionários a valorizar somente o lucro. Desta

maneira, as escolas protestantes optaram pelas elites, que passam a ter uma educação de qualidade. Esta postura acabou atraindo as melhores famílias da sociedade. De acordo com o Reverendo CRABTREE, relatando a fundação do Colégio Americano Egídio, em Salvador (Bahia):

“Os fundadores se felicitaram pelo fato de seus 120 alunos pertencerem às melhores famílias. O segundo grande colégio fundado pelos batistas no Brasil, foi em São Paulo, em 1902, pela esposa do Rev. Bagby, com 60 alunos, das melhores famílias.” (CRABTREE, 1953: p.125-302).

A mesma política foi adotada no Colégio Mackenzie, no Colégio Internacional, no Colégio Piracicabano¹⁴ e, mais tarde, no Instituto Porto Alegre e no Instituto Americano de Lins.

Os missionários americanos, através de suas escolas, não somente exerceram influência sobre a nova classe de dirigentes do país, mas também na formação dos novos educadores e das escolas que foram criadas nos moldes dos colégios americanos como o Colégio Pestana, em São Paulo, que oferecia educação para meninas, fundado pelo jornalista e educador Rangel Pestana, o qual, depois de ter trabalhado durante alguns anos no Colégio Internacional, deixou esta escola para fundar o seu próprio colégio na capital da província.

“Em janeiro de 1876 à Rua da Boa Morte nº 31. Rangel Pestana influenciado pela experiência ocorrida no Internacional adota em sua escola métodos pedagógicos empregados na Suíça, Alemanha e nos Estados Unidos. A liberdade religiosa conforme a religião dos pais, destinadas a seus alunos; ocorreu nos moldes do Internacional.” (BENCOSTTA, 1996: p.90).

Em Campinas, foi fundado em 1869 o Colégio Culto à Ciência pelo fazendeiro Antônio Pompeu de Camargo, que organizou uma sociedade constituída por fazendeiros, industriais, comerciantes e alguns representantes dos meios intelectuais, filiados às academias e vinculados às idéias positivistas e a loja maçônica. Esses receberam influência do Colégio Internacional, onde grande parte

¹⁴ cf. Kennedy, 1928: p.331 - Em 1881, no Colégio Piracicabano, Kennedy registrou o seguinte: “Logo começaram afluír as crianças para o colégio que em pouco tempo foi reconhecido como o melhor colégio da cidade, sendo frequentado pelos filhos das melhores famílias do lugar.”

dos professores que ali lecionavam chegaram a estudar, aprendendo com o Reverendo Morton o grego e as matérias de ciências. De acordo com o Jornal “Diário do Povo”:

“A fundação do Colégio Culto à Ciência prendia-se a idéia de libertar a educação da religião, pois todos os colégios da época eram dirigidos e orientados por religiosos católicos ou protestantes. A maioria dos fundadores do Culto à Ciência estavam registrados na Loja Maçônica. (...) Para os maçons o Culto à Ciência foi o primeiro estabelecimento onde se ministrou ensinamentos intelectuais, morais e físicos, sem intervenção religiosa. Embora houvessem aulas de doutrina cristã, ministrada pelo mestre da maçonaria, professor Antônio Martins Teixeira.” (O DIÁRIO do Povo, 1972).

O Culto à Ciência, professando a ideologia liberal, tinha interesse em se manter distante das discussões religiosas que permeavam a sociedade e fazer desse colégio, centro de aprendizagem, de conhecimento científico e filosófico. Dessa maneira, os adeptos da Loja Maçônica Independência de Campinas proclamavam a autonomia da razão contra a autoridade religiosa, ou seja, sua autonomia individual frente ao Estado e, por extensão, à escola livre no Estado livre. Com a criação do Colégio Culto à Ciência, os maçônicos de Campinas reafirmavam sua crença na educação de iniciativa particular sem fins lucrativos e inteiramente leigo. Entretanto, se o Culto à Ciência tornou-se uma realidade presente no cenário educacional de Campinas e de São Paulo, a sua proposta pedagógica não se concretizou. Segundo MORAES:

“Apesar dos responsáveis pela criação e manutenção do colégio serem republicanos, defensores dos princípios liberais cientificistas, proporem um ensino administrado nos moldes positivo e científico, introduzindo matérias de fundo científico como a química, física e a biologia ao lado das aulas de humanidades, e de apoiarem financeiramente pela imprensa as realizações do Colégio Internacional, parece que eles não avançaram em seu próprio colégio para a concretização da prática destas propostas.” (MORAES, 1985: p.128).

Uma das razões para o insucesso da proposta pedagógica implantada no Culto à Ciência foi o poder centralizador adotado pelo Governo Geral que retirou da escola através dos exames preparatórios para o ingresso na academia, qualquer chance de organizar o seu próprio método de estudo. Além disso, a escola que a princípio tinha como intuito formar alunos nas profissões que não fossem

voltadas ao ingresso na academia, com o tempo não se confirmou, porque os fazendeiros que haviam ali matriculado seus filhos, almejavam fazer deles doutores, confirmando ser o bacharelismo um dos traços marcantes da elite agrária paulista.

O Colégio Neutralidade foi outra das escolas criadas pela iniciativa particular e que adotou um programa similar às escolas americanas. Foi fundado por João Kopke e o republicano Silva Jardim, ajudados por Caetano de Campos e Rangel Pestana que, associados a outros, compuseram uma comissão com o objetivo de elaborar um plano de ensino para essa escola. Procurando inovar, os criadores do Neutralidade buscaram no exterior novas técnicas pedagógicas, além de contratarem professores de renome nacional e internacional, mantendo essa escola alto grau de ensino, fato que colaborou para atrair um número significativo de alunos das melhores famílias paulistas.

“Inspirados nos ideais positivistas que animaram seus idealizadores, João Kopke e Silva Jardim, a Escola Neutralidade consagrava o ensino leigo e ministrava às crianças dos 7 aos 14 anos as bases de uma formação enciclopédica: língua materna, cálculo, canto, desenho, francês, italiano, espanhol, inglês, e as ciências relativas ao mundo bruto, ao animado e ao social na sua parte mais concreta. Tudo isto, porém, observavam os diretores, em Relatório endereçado às famílias dos alunos no fim do ano letivo de 1884, sem a preocupação especial dos exames, sem a rotina dos compêndios ditos clássicos, sem a de pontos improvisados. O ensino de nossa escola resumir-se-á em poucos professores e bastante trabalho, poucos livros e muita atenção; rara decoração, muitas notas e exercícios.” (HAIDAR, 1972: p.200-201)

A Escola Primária Neutralidade, de tendência positivista, apesar do seu currículo ser inspirado em idéias renovadoras, não foi diferente de outras escolas. Isto pode ser observado nas disciplinas que formaram a base do ensino ali ministrado e pelo grande número de matérias que aparece no seu currículo, sem ligação umas com as outras, demonstrando que o método aplicado continuava a ser aquele nutrido pela superficialidade e por uma forma de conhecimento voltada mais para o preenchimento do espírito e leis, do que privilegiando a pesquisa científica.

Este fato foi motivo de preocupação para o Reverendo Morton, quando diretor do Colégio Internacional de Campinas, escola que ele criou com o objetivo

de mais tarde implantar o College Universitário do Brasil mas que, devido à pressão do governo empenhado em monopolizar a educação, teve o programa desta escola limitado ao curso preparatório para os exames da Academia. A corrida desenfreada para a ascensão social e a pressão exercida pelos pais dos alunos impossibilitaram Morton de levar avante o seu projeto.

Desligando-se do Internacional em 1879, Morton transferiu-se para São Paulo com o propósito de criar o College Morton, em 1880. O programa escolar de Morton achava-se distribuído em 4 tipos de escolas, conforme *O Jornal Diário do Povo*:

“A primeira correspondia a Grammar Scholl Americana. E as três escolas seguintes compreendiam o ensino das matérias propedêuticas, incluindo o alemão, o grego e a matemática. O curso superior teria a duração de 5 anos desenvolvendo o estudo de linguas gradativamente nas mais variadas literaturas, introduzindo o estudo de ciências físicas e naturais, filosofia, apologia do cristianismo, economia política, química agrícola, história da filosofia e da civilização, direito público e hebraico (facultativo). A matemática superior correspondiam: Geometria analítica, descritiva, cálculo e astronomia.” (O DIÁRIO do Povo, 1929)

Apesar de o Reverendo Morton ser um homem de admirável cultura moral e intelectual e grande técnico pedagógico, era avesso aos problemas administrativos, fato que pesou e colaborou para sua demissão do Colégio Internacional em 1881 e que o levou a liquidar o College Morton em São Paulo, entre 1882 e 1884, retirando-se, em seguida, para os Estados Unidos, sem realizar seu desejo de ter implantado uma universidade.

Muitas escolas seguiram o modelo trilhado pelo Internacional e obtiveram credibilidade junto à elite nacional, como foi o caso do Colégio Progresso que, instalado por Miss Eleanor Leslie Hentz em 1878 na Corte, ministrava aulas para meninas. Esta escola, devido à sua ótima organização, foi adquirida na década de 80, pela Igreja Metodista Episcopal e continuou como escola feminina.

Em 1892, Campinas sofreu um grande surto epidêmico, que causou muitas mortes, inclusive a do Dr. Edward Lane, do Colégio Internacional. Este fato abalou a estrutura desta escola, que resolveu encerrar suas atividades nessa cidade, transferindo-se com alguns professores e alunos para a cidade de Lavras (Minas

Gerais), ali abrindo com o nome de “*Instituto Grammon*”. A proliferação de escolas norte-americanas pelos diversos Estados deve-se à política de reforma adotada pelo governo que, através da liberdade de culto e da separação do Estado da Igreja, permitiu que as instituições particulares protestantes ampliassem suas atividades, fato que já vinha ocorrendo mesmo antes da implantação da República. Deste modo, registra-se em 1870 o surgimento do Colégio União Uruguaiana no Rio Grande do Sul; o Colégio Piracicabano em São Paulo (1881); o Colégio Americano de Porto Alegre (1885); o Colégio Granbery de Juiz de Fora (1890); o Instituto Metodista de Ribeirão Preto (1899).

Estas escolas, representando as diversas correntes do protestantismo, contribuíram para a proliferação da educação feminina, introduzindo a co-educação através das classes mistas, assim como concorreram para o surgimento dos cursos técnicos, quando estes ainda pouco interesse despertavam na elite brasileira. As instituições norte-americanas e as idéias positivistas representaram as principais forças inovadoras do ensino brasileiro no final do século XIX e início do século XX. Incentivadas pela Reforma Benjamin Constant, de 1891, conseguiram diminuir a influência das concepções católicas sobre as escolas públicas ao institucionalizar a liberdade de culto e a tolerância religiosa. Essa lei favoreceu a proliferação das escolas privadas de origem protestante. Através dessas escolas as novas técnicas passaram a ser conhecidas e desenvolvidas¹⁵, constituindo-se no foco principal de irradiação das idéias norte-americanas.

“A penetração das escolas protestantes que se constituíram o principal foco de irradiação das idéias americanas, iniciando-se lentamente no último quartel do século, continuava a desenvolver-se com mais intensidade na República, sem que esses elementos adventícios tivessem, porém tempo suficiente para se incorporarem à cultura nacional ou exercerem sobre ela uma real influência no sentido de orientá-la para uma nova direção. As contínuas migrações que se estabeleciam no Sul e atraíam, arrastando nas correntes imigratórias, artistas e profissionais estrangeiros, ou se concentravam nas fazendas e em pequenos burgos, como os de Santa Catarina, ou se dispersavam pelas cidades, diluindo-se na massa das populações brasileiras.” (AZEVEDO, 1976: p.129).

¹⁵ cf.Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994: p.107.

Com a Constituição de 1891, triunfou o federalismo, ampliando o regime de descentralização, estabelecido através do Ato Adicional de 1834, transferindo a legislação da educação fundamental (primária e secundária), do governo central para o regional. Com isso os Estados obtiveram autonomia na educação, trazendo como incentivo novos investimentos e a criação de instituições educacionais por todo o país, principalmente as de ensino superior. Em São Paulo por exemplo, foram criadas a Escola Politécnica, em 1893, e a Escola de Engenharia do Mackenzie College, em 1896. O regime de descentralização foi copiado do regime parlamentar inglês e do modelo federativo norte-americano,

“(...) veio a demonstrar que na organização dos dois sistemas escolares que se começam a defrontar, o predomínio sem contraste da mesma mentalidade que provinha do Império e marcava com suas velhas características essas formações escolares paralelas. De fato, a dualidade de sistema que deu lugar o regime de descentralização, o sistema federal constituído do ensino secundário e superior, e os estaduais com possibilidades de instruírem escolas de todos os graus e tipos, não só manteve e acentuou a linha de demarcação entre as profissões liberais e as atividades manuais e mecânicas, como também facilitou a reprodução, pelos Estados, da organização escolar tradicional, (...)” (AZEVEDO, 1976: p.130).

Mantendo a tradição da cultura e a tendência da sociedade brasileira, o regime de descentralização incentivou a criação de vários estabelecimentos de ensino em diversos pontos do território nacional, seja de nível federal, estadual ou particular. No entanto, eram privilegiados os cursos voltados para as profissões liberais e literárias. Dessa maneira, o ensino superior continuou com a função de formar doutores e bacharéis de direito, assegurando a esses a ascensão social; já as atividades manuais e mecânicas foram desprestigiadas em virtude dos preconceitos que escolas profissionalizantes ou de ofícios gozavam junto à sociedade brasileira.

A cultura brasileira ainda vivia sob a influência das elites tradicionais, que continuavam exigindo um tipo de educação onde predominasse a erudição. O país, no entanto, se debatia com a falta de mão-de-obra especializada e com a falta de desenvolvimento científico, tão necessário para o combate às doenças

contagiosas e aos surtos epidêmicos que se alastravam, provocando inúmeras vítimas. Segundo AZEVEDO:

"Nenhum instituto, de fato, foi criado nesse largo período, para as diversas culturas científicas, sem idéia de aplicação profissional; e no domínio das escolas técnicas especiais, as poucas iniciativas, dispersas e isoladas, nem denunciavam qualquer plano de conjunto, concebido de acordo com uma nova política de educação, nem exprimiam ou suscitavam um movimento de interesse pela cultura técnica, agrícola e industrial, econômico e social no país. Entre os dois termos literário-jurídico e profissional-utilitário, dominante em todo o Império,(...) gravitam a preferência em torno do termo médio literário-profissional, o mais característico e mais acentuado de nossa cultura e de nosso sistema de educação." (AZEVEDO, 1976: p.132).

Não havia, por parte da elite dominante, uma política voltada para os estudos científicos ou interesse por pesquisas. A grande maioria dos institutos que surgiram eram de iniciativa particular estrangeira associada a institutos nacionais. A Escola de Manguinhos (como se chamou o Instituto Soroterápico Federal), por exemplo, foi criada em 1901, e em 1907, sob o comando de Oswaldo Cruz, transformou-se no Instituto de Patologia Experimental, destinado à preparação de soros para o combate da peste bubônica e da febre amarela. Este Instituto se sobressaiu devido à importância que adquiriu em nível internacional na pesquisa das moléstias tropicais e pelo emprego de métodos experimentais. Apesar disso, a atuação do governo nesse Instituto continuou sendo feita de maneira tímida.¹⁶

O método experimental só se tornou presente em instituições de ensino onde a teoria teria que comprovar sua veracidade através da prática científica. Este trabalho sobressai no campo da medicina legal desenvolvido pelo Prof. Dr. Nina Rodrigues, na Faculdade de Medicina da Bahia (1891-1905); por Emílio Goeldi, zoólogo de renome internacional, que tem o seu nome ligado ao Museu Paraense

¹⁶ cf. Venâncio Filho, 1946 p.229-266. No Instituto de Soroterapia, quando faltava um especialista, Oswaldo Cruz contratava-o no estrangeiro e colocava junto dele brasileiros capazes de se adestrarem nas técnicas e nos métodos, de maneira a continuar as pesquisas peculiares com nossos problemas. Foi assim que Carlos Chagas, seu sucessor, escolheu para a secção de Anatomia Patológica o eminente Dr. Bawmann Crowell que, em Manguinhos, realizou uma obra notável.

(fundado em 1885); e F.W. Dafert, primeiro diretor do Instituto Agrônômico de Campinas, criado em 1887 pelo Governo Imperial e transferido no Período Republicano para o Governo de São Paulo.

O estudo científico e técnico conseguiu avançar em seu propósito graças a iniciativa de alguns cientistas que fizeram acordo com as instituições estrangeiras, e ao interesse pela cultura demonstrado pelo Estado, ainda que no sentido tradicional, conforme nos aponta AZEVEDO:

“Em 1892 é criado o Instituto Bacteriológico, cuja direção foi confiada a Félix Le Dantec, por indicação de Pasteur, e em 1893, a Adolfo Lutz; criam-se em 1893 a Escola Politécnica e o Museu Paulista que se inaugura em 1895; surge em 1896 a Escola de Engenharia do Mackenzie College; fundam-se em 1899 o Instituto Butantã, cujas atividades científicas se iniciaram sob a direção de Vital Brasil, e em 1901 a Escola Superior de Agricultura em Piracicaba, e no ano seguinte, em 1902, instalam-se as duas primeiras escolas de comércio, a do Mackenzie College e a que tomou o nome de Álvares Penteado.” (AZEVEDO, 1976: p.141-142).

Muitas instituições destinadas ao ensino ou à pesquisa científica surgiram nessa época, principalmente nas áreas do comércio, da agricultura e áreas médicas em geral. Entretanto, a sociedade brasileira continuava ligada à cultura mais tradicional, onde o protótipo do homem ideal era o culto, imagem essa resguardada pela elite agrária que continuava considerando como profissões nobres advocacia, medicina e engenharia, ou aquelas voltadas para as carreiras liberais como as letras, a política ou administração, profissões que lhes davam condições de adquirir títulos de doutor.

As escolas profissionais foram criadas por mãos de particulares, como a Escola Doméstica de Natal, que foi organizada no Nordeste a partir de 1915, sob a orientação da educadora Miss James, que ali empregou toda a sua experiência e os ensinamentos da pedagogia americana. Mais tarde, em Niterói, nas Escolas Profissionais Femininas, a mesma Miss James, a convite do Governo Aureliano Leal, prestava sua colaboração na organização e no funcionamento desta escola, fato que se repetiu na Escola Venceslau Braz, no Distrito Federal.

Independente de o Brasil ser um país agrícola, poucos investimentos foram feitos neste setor. Em 1910, surgia a escola de preparação profissional de agricultura criada pelo Governo Federal com o objetivo de preparar profissionais. Apesar da existência da escola e de professores, não despertou interesse em nossa elite, uma vez que este tipo de profissão era associada ao trabalho manual, considerado como forma de trabalho escravo.

Neste período, o Governo de Minas Gerais por via diplomática solicitou ao Departamento de Agricultura de Washington que indicasse um especialista para a instalação e direção da Escola de Agricultura e Veterinária. A escolha recaiu sobre o Dr. P.H. Rolphs, da Escola de Agricultura da Flórida, que chegou ao Brasil em fevereiro de 1921. Dedicado à sua missão, procurou Rolphs trabalhar de acordo com as necessidades do país, sendo auxiliado por brasileiros, entre eles Belo Lisboa que mais tarde tornou-se o seu substituto.

Além das já mencionadas, muitas instituições de origem norte-americana foram construídas através de fundações, como a Rockefeller que tinha como programa sanear a terra e eliminar as moléstias infecciosas, concorrendo para combater as doenças dos trópicos através de promoções de pesquisas regionais. O programa de saneamento deu origem à Faculdade Médica em São Paulo. Segundo VENÂNCIO FILHO:

“A Faculdade de Medicina de São Paulo, nascida do idealismo de um alto espírito, que foi Arnaldo Vieira de Carvalho, não possuía recursos para uma instalação condigna. Por acordo entre a Fundação Rockefeller e o Governo do Estado de São Paulo foi construído o majestoso prédio, depois de viagens e pacientes estudos dos professores Ernesto de Souza Campos e Rezende Puech, com todas as condições modernas de eficiência e conforto, para uma matrícula limitada a um número de alunos que pudessem ter aprendizagem eficaz.” (VENÂNCIO FILHO, 1946: p.260).

Segundo o mesmo modelo da Faculdade de Medicina de São Paulo, foi criada a “Escola de Enfermeiras D. Ana Neri”, através de Carlos Chagas e colaboração da Fundação Rockefeller, que manteve em sua direção o Dr. Lewis Hocker e Mrs. Etton Persons, com 12 professores americanos. Outra ação indireta dos educadores norte-americanos foi a influência que esses exerceram na formação

dos geólogos brasileiros e engenheiros, formados pela Escola de Minas de Ouro Preto. “Sob a direção de Henri Corceix, tiveram todos contato com os especialistas, que se derivaram da viagem de Agassiz, em 1865: Hartt, Rerby e Branner, que se destacaram como professores e intelectuais.”¹⁷

Apesar da modernização que foi tomando conta da sociedade brasileira e das mudanças no setor educacional, com investimentos de particulares e do Estado no estudo técnico, ainda era possível perceber que a organização escolar atravessava fase de transição entre o humanismo clássico e a tendência ao ensino técnico-científico que passou a se impor (embora de maneira lenta) junto à sociedade.

Em 1901, surgiu o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, de autoria de Epitácio Pessoa, com o objetivo de reorganizar o estudo dos dois graus de ensino iniciados pela Lei Benjamin Constant e pelo Código de 1892, o qual equiparava as escolas particulares às oficiais, formulando diretrizes para a elaboração de programas, horários, métodos, conteúdos etc., além de conceder a liberdade de ensino. Esta reforma previa, ainda, exames por séries ou disciplinas, que os alunos deveriam realizar obedecendo o seguinte critério: os alunos matriculados fariam os exames em primeiro lugar, a seguir os alunos não matriculados fariam seus exames, sendo que esses deveriam realizar suas provas no Ginásio Nacional, nos Liceus Estaduais e Colégios Particulares. A Reforma Epitácio Pessoa procurava ajustar a situação de forma que não se contrariasse nem a instituição oficial e muito menos a privada, através da tentativa de uniformização e equiparação dos sistemas de ensino nos níveis superiores e secundários. Conforme afirmação de SILVA:

“A Reforma Epitácio Pessoa, assinala uma nova fase da evolução do ensino secundário brasileiro, em seguimento ao período iniciado pela Reforma Benjamin Constant. Comparada com esta última, ela não é apenas uma nova reforma, mas sobretudo, representa mudança radical do sentido da atuação federal em face do ensino secundário de todo o país. Essa mudança se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação ao colégio Pedro II, tanto

¹⁷ cf. Venâncio Filho, 1946 p.260.

dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional. Mas também em relação ao currículo e a outros aspectos da organização didática do ensino secundário, a reforma teve sentido de encerramento do ciclo histórico iniciado, logo após 1889, pela primeira reforma republicana do ensino secundário.” (SILVA, 1969: p.258-259).

O interesse maior dessa reforma foi estabelecer, dentro do sistema de ensino, um período de transitoriedade dos preparatórios para os estudos secundários, que assim assumiam a forma de seriados ou de promoções, além de acenar com a possibilidade de uniformizar e equiparar o ensino brasileiro em todo o território, sem levar em conta as condições demográficas, as desigualdades econômicas entre os Estados e os desníveis culturais e curriculares que marcavam o perfil da sociedade brasileira de maneira geral. A idéia de uniformização escolar já nascia condenada ao fracasso.

Esta lei sofreu críticas por parte das escolas protestantes, que adotaram em seus cursos apenas os pontos considerados obrigatórios. As reclamações eram que ela impedia as escolas de se organizarem exercitando sua criatividade. Com o plano de equiparação e uniformização, essas escolas tinham que apresentar o mesmo currículo das oficiais, contrariando a política destas de se colocarem como uma alternativa educacional. Este ponto de vista era endossado pela maioria das escolas protestantes.

Muitas vezes essa lei foi burlada pelas escolas. O plano do governo de equiparação havia se tornado sinônimo de desmoralização, uma vez que eram poucos os que cumpriam a rigor suas determinações. A fiscalização do governo para o cumprimento da lei, com o tempo, deixou de ser levado a sério, embora tenha continuado existindo até 1940.

A lei Eptácio Pessoa levou a educação brasileira a sofrer um processo de declínio e desorganização, em razão do baixo nível do ensino e pela farta distribuição de diplomas que muitas instituições forneciam, mesmo para aqueles alunos totalmente ignorantes, comprometendo até as instituições sérias.

A crise de credibilidade que atingiu o sistema educacional brasileiro contribuiu para que em 1909 essa lei fosse extinta e, a partir de 1911, fosse implantada a Reforma Rivadávia Corrêa, que mantinha como princípio a idéia do ensino leigo e livre, concedendo a cada estabelecimento de ensino secundário o direito, antes permitido somente ao Colégio de Pedro II de realizar seus exames. Rivadávia, em sua “*exposição de motivos*” para a realização da reforma de 1911, criticou a situação em que as reformas anteriores haviam levado o ensino.

“Longe estou de me associar aos censores das freqüentes reformas de ensino que, no mínimo, traduzem o louvável intento de melhorar um ramo de serviço, cuja evolução se acentua sempre, à luz das descobertas recentes, ao influxo de doutrinas progressivas, com o auxílio dos novos métodos e sistemas vigentes. O que entre nós é visto de lado, como fruto de instabilidade criminosa ou de lastimável incoerência, nos centros cultos da Europa e dos Estados Unidos é aplaudido e animado, porque na ânsia de aperfeiçoamento que os devora, as nações, ciosas de seu futuro, não se aferram ao culto místico das tradições, não estacionam, não retrocedem. Lá, igual aqui, as reformas se tem sucedido com pequenos intervalos.” (CORRÊA, 1919: p.1).

Tal lei liberava crianças a partir de 11 anos ao Exame de Madureza, permitindo que fossem admitidas em qualquer série, assim como foram criados os Exames Vestibulares para o ingresso nos cursos superiores. A falha da Lei Rivadávia foi permitir a qualquer cidadão com idade de 16 anos ou mais a prestar os exames para os cursos superiores sem jamais terem freqüentado o banco escolar, em prejuízo daqueles que haviam cumprido todas as séries regulares. Esta lei também não conseguiu dar um ensino de qualidade aos alunos, muito menos ampliar o número de escolas de iniciativa protestante neste período, em virtude da pouca segurança que ela oferecia. Essas escolas procuravam cumprir apenas o que a lei determinava, quanto à equiparação com as escolas oficiais, conforme podemos observar através do regulamento do Gymnasio d’O Granbery,

“Depois de 13 annos de trabalhos honrosos, a directoria do Colegio Granbery resolveu remodelar o seu curso de conformidade com o programa do ensino público e requerer do Governo Federal a sua equiparação ao Gymnásio Nacional. Em 8 de novembro de 1903 foi attendido este requerimento pela nomeação d’um fiscal junto ao Granbery e a instituição entrou nesta nova phase de sua existência. Na mesma occasião a Directoria cria mais dous cursos livres de

Odontologia e Pharmácia e no dia 1 de outubro de 1904 as aulas destes novos cursos abriram-se ao público.” (REGULAMENTO, 1905: p.7).

Após longo período, algumas das instituições protestantes aceitaram manter-se dentro dos limites impostos pela lei governamental, adequando seus cursos com o programa do ensino público, ao mesmo tempo em que abriam aos fiscais do governo, na ocasião de seus exames, o direito de opinar, examinar e assistir ao processo de provas ali ministradas. Apesar da discordância e das críticas que estas escolas faziam ao sistema, conviviam em harmonia com o governo, uma vez que este mantinha a liberdade de ensino.

Com a proliferação de diplomas, a falta de seriedade no ensino e a insegurança que a lei Rivadávia gerou, as escolas protestantes acharam por bem não investir nesse setor. A plena deliberação do Estado pela não intervenção na educação, colaborou para o aumento do número de escolas particulares, que pouco contribuíram para a renovação do ensino secundário.

“(...) a liberação do controle coincidia com a necessidade nacional de produzir bacharéis em grande quantidade o que, realmente aconteceu, aparecendo escolas particulares de todos os níveis em todos os lugares: criaram-se as escolas chamadas, então, elétricas (sic) e a indústria de diplomas falsos (?): um diploma é considerado falso não porque seu portador não possua os conhecimentos ou habilidades para a ele fazer jus...mas, porque, processualmente, não percorreu os trâmites legais.(...)” (LIMA, 1974: p.92).

Muitas das escolas particulares criadas durante este período não passavam de verdadeiras fábricas de diplomas. Para adquirir um diploma, bastava que os alunos pagassem uma certa quantia em dinheiro, não havendo necessidade da frequência às aulas. Esse sistema era condenado pelas escolas de origem protestante, já que elas não compactuavam com essa prática. Com objetivo de esclarecer o público a respeito da seriedade de seu trabalho, muitas das escolas confessionais prestavam esclarecimentos em seus manuais de instrução:

“A directoria não pretende que suas escolas se encham de pescadores de diplomas, como ocorreu em tantas outras, para as quaes os moços são attrahidos e seduzidos pela corrupção do ensino e venalidade dos exames. Esta escola não pode transigir desprezando os seus princípios de alto rigor e seriedade, para fins commerciaes ou por progresso falso.” (VADEMECUM, 1913: p.6).

A Reforma Rivadávia, adotada como programa oficial do Governo de São Paulo, foi um retorno ao modelo de reforma organizada nos primeiros anos da República, sob a inspiração da Escola Americana, principalmente por incentivar o regime de livre competição ou concorrência. Embora ela fosse confusa quanto ao seu currículo, concedia certas liberdades para a atuação das escolas confessionais que, dispondo de autonomia, puderam executar seus programas, aplicando no seu trabalho idéias criativas mais vigorosa. Mas num todo, a lei Rivadávia foi um desastre, pois conseguiu desorganizar o ensino, sendo substituída, em 1915, pela Lei Maximiliano.

A partir de 1915 foi implantada a Lei Maximiliano com o objetivo de reorganizar o ensino que vivia em fase de anarquia. Entre as muitas exigências, foram instituídos exames vestibulares e provas finais nos colégios, que eram realizados perante bancas oficiais. O equívoco dessa lei foi admitir os preparatórios parcelados, nos quais o ensino secundário perdia o seu valor educativo, transformando-se numa preparação apressada e fragmentada para os exames finais. Esta medida acabou por prejudicar a atuação das escolas particulares, uma vez que não foram considerados os diversos cursos existentes nessas escolas e sua transformação em institutos, como ocorreu com o Granbery em Juiz de Fora (MG). O Ministro Maximiliano, em carta endereçada ao diretor dessa escola comunicava:

“... tendo sido provado perante o ministério a meu cargo, que a maioria da Congregação do Instituto Granbery se desligou da minoria e fundou a Escola de Pharmácia e Odontologia, não é mais possível considerar aquelle instituto, como tendo idoneidade para ser por lei equiparado aos officiaes. Fica sem efeito o aviso que reconheceu esse decreto, cabendo um dos ramos em que funcionou a Escola de Pharmácia, requerer ao Conselho superior a guia para depósito da quotas de fiscalização, afim de gosar das regalias conferida pelo decreto nº 11.530 de 18 de março deste anno. Carlos Maximiliano.” (ESTATUTOS, 1917: p.33).

O espírito inconstante e oportunista de nossos políticos continuou predominando. Eles aprovavam leis que duravam um dia, um mês ou um ano, mas que, no governo seguinte, perdiam o valor. Esta atitude irresponsável atingiu

a parte administrativa paralisando a educação, levando as autoridades brasileiras ao descrédito, como podemos verificar na citação de NILSEN:

“José Veríssimo, (...) não acreditava na sinceridade do presidente. (...) não hesitou em afirmar que não há presentemente um só estadista, um só político, um só de nossos dirigentes que cogite seriamente, praticamente, nesta questão ou que sinceramente dela se preocupe.” (NILSEN, 1990: p.288)

Deste período, proliferam comentários sobre a existência de fraudes e desconfiças na compra de certificados dos cursos secundários, bastante divulgado em 1915. Até 1903 era grande o número de alunos aprovados nos exames vestibulares; nos anos subsequentes houve uma diminuição, onde de acordo com registro de NILSEN (1990: p.296), “só entraram 144, representando um pouco mais de 10% de número de calouros em 1915. Em certas faculdades, a redução foi drástica, como na Medicina do Rio de Janeiro, em 1916, só entraram 2 alunos, contra os 283 do ano anterior.”

O ensino protestante na época, ao contrário de muitas escolas particulares ou públicas, manteve-se afastado dos inúmeros deslizes que haviam contaminado o ensino com a prática da corrupção. Estas escolas mantiveram-se na sua prática princípios da moralidade e da honra, incomuns para a época. No entanto, encontraram grandes dificuldades com a reforma Maximiliano, já que muitas instituições protestantes criaram outros cursos, que não foram reconhecidos pelo Conselho Superior, órgão a quem cabia autorizar o seu funcionamento.

A situação de instabilidade no campo educacional (com relação à vigência do regime dos preparatórios) imposta pela Reforma Maximiliano, perdurou durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), estendendo-se até 1925, quando foi extinta pela Reforma Rocha Vaz. Esta determinava que os currículos das escolas secundárias se tornassem seriados e que também fosse criada uma banca examinadora pelo Estado, para analisar o conhecimento dos alunos das escolas particulares. Criou-se, então, o Departamento Nacional de Ensino e no seu interior

o Conselho Nacional de Ensino. A Reforma Rocha Vaz, segundo a opinião de SANTOS,

“Representou sem dúvida um grande avanço sobre as reformas anteriores, mas estava muito longe de atender às necessidades reais da educação brasileira. Além disso, não obedecia aos preceitos da pedagogia moderna nem consultava aos imperativos da vida social e econômica do Brasil. Foi uma reforma de caráter puramente administrativo e político, sem uma concepção pedagógica definida que lhe emprestasse equilíbrio e organicidade. Em contato com a realidade, ela revelou suas falhas e deficiências e não pôde ajustar-se às exigências da educação nacional sob o influxo dos acontecimentos históricos que imprimiram novos rumos à expansão da cultura brasileira.”(SANTOS, T. M. 1960: p.490).

A reforma Rocha Vaz, foi uma das últimas reformas realizadas ainda sob a influência da Constituição de 1891. Com a subida ao poder do Presidente Vargas, todo o sistema anterior foi modificado, com poucas alterações no setor educacional.

As crises de natureza político-econômica que atingiram os países europeus e responsáveis pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) fizeram com que o Brasil, durante esse período, experimentasse um crescimento urbano, em consequência do desenvolvimento industrial, no qual se deu o surgimento de uma nova classe social e, como consequência, uma sensível pressão desse setor da sociedade sobre o Estado em favor da escolarização. No entanto, essa nova classe média que emergiu não foi capaz de elaborar uma ideologia própria, embora sua posição fosse contrária ao sistema oligárquico da República Velha.

Durante o período em que se deu a Primeira Guerra Mundial, a questão educacional passou a ser encarada como um problema nacional, provocado pelo nascimento de idéias nacionalistas e um exacerbado patriotismo que atingiu grande parte dos intelectuais que se envolveram com a difusão da cultura: queriam que a elite olhasse a educação como dever e condição essencial para que o país saísse do atraso, dando cultura aos menos favorecidos, como forma de evitar possíveis crise sociais, pelas quais passava a Europa em razão do distanciamento das classes.

O espírito público agitou toda a sociedade, envolvendo colégios importantes como o Culto à Ciência, a Escola Americana e outras escolas particulares. Em diversas cidades e Estados apareceram inúmeras sociedades com interesse de instruir o povo. De acordo com GHIRALDELLI JR.:

“O veículo de divulgação dessa nova fase do entusiasmo pela educação consubstanciou-se nas inúmeras Ligas contra o analfabetismo, que se multiplicaram pelo país. Tais Ligas seguiram o exemplo da Liga de Defesa Nacional (1916) e da Liga Nacionalista do Brasil (1917) fundadas por intelectuais, industriais, médicos, etc, que imbuídos de fervor nacionalista, pregavam o civismo, o escotismo, um patriotismo exacerbado e, além disso, visavam desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo.” (GHIRALDELLI JUNIOR. 1992: p.18).

Com o nacionalismo recrudesceram os ideais republicanos e democráticos, onde apareciam as *“escolas para todos como um dever do Estado”* e, através delas, a *“ampliação de oportunidades ao alcance do povo”*, as quais foram organizadas através das Ligas. As Ligas não somente apareceram como um veículo de divulgação cultural, mas também como um veículo ideológico nacionalista contra as idéias estrangeiras.

Esta eclosão nacionalista desencadeou um movimento de proibição que atingiu as instituições particulares estrangeiras no Sul do país, conforme o decreto de Lei 1.579 de 17 de dezembro de 1917, que introduziu dispositivos quanto ao ensino primário particular, iniciando também um processo de nacionalização das escolas estrangeiras, tornando obrigatório o ensino de português, geografia e história do Brasil que deviam ser ministradas por professores brasileiros e a língua falada na escola devia ser o português. O objetivo era atingir principalmente as escolas de origem alemã e italiana. Essas últimas, estavam filiadas a duas organizações, a *“Unione Magistrale Italiana”* e a *“Federazione Delle Scuole Italiane”*, que mantinham escola tanto na capital quanto no interior. De acordo com o Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1917 havia os seguintes estabelecimentos:

Escolas	Nº de estabelecimentos	Nº de alunos.
Escolas italianas	49	6.882
Escolas alemãs	37	3.387
Escolas suíças	02	62
Escolas portuguesas	04	304
Escolas francesas	02	399
Escolas norte-americanas	06	1.676
Escolas inglesas	01	185

Fonte: Escolas não-brasileiras na cidade de São Paulo, segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917

Estas escolas estrangeiras, ao serem proibidas de ensinar em sua língua de origem, tiveram sua principal função de desenvolvimento da etnicidade retirada, ou seja, de socializar a criança em sua língua nacional e com isto acentuar sua pertinência a um determinado grupo étnico. Ao mesmo tempo, foram obrigadas a modificar o nome, ou nele incorporar a denominação “*do Brasil*”. Outras acharam por bem adotar o nome do local onde elas se instalavam, como forma de proximidade e adaptação à lei vigente que continuou vigorando.

Até 1917, constavam em São Paulo apenas 6 escolas norte-americanas em funcionamento. Nos anos posteriores, houve uma ampliação de escolas protestantes confessionais tanto no Estado de São Paulo, como em outros Estados: O Colégio Batista de Campos (RJ-1915), Colégio Noroeste de Birigui (SP-1918), Colégio Batista Mineiro (MG-1918), Instituto de Passo Fundo (RS-1920), Instituto Bennett (RJ-1920), Colégio Batista de Alagoas (Maceió-1921), Centenário de Santa Maria (RS-1922), Instituto Porto Alegre (RS-1923), Instituto Americano de Lins (SP-1928) e outros.

Estas escolas, dando continuidade ao seu plano de expansão e equiparação à educação brasileira, investiram não somente em construção de novos empreendimentos visando o atendimento da demanda, mas também na organização do seu currículo, passando a ter disciplinas mais voltadas para as áreas técnicas, diferenciando do modelo dominante das escolas públicas e particulares mais tradicionais. Esse investimento, teve início com a criação da Escola Normal e a

formação de professores dentro dos moldes e métodos norte-americanos, conforme registro do catálogo do Colégio Batista, em 1925:

“É o intuito dos directores dessa instituição preparar pessoas para a função do magistério, ministrando-lhes a instrução technica pedagógica segundo os métodos dos melhores institutos pedagógicos norte-americanos. Para esse fim a junta do collégio tem conseguido chamar os professores que cursaram as aulas das escolas de educação das melhores universidades da América do Norte, para lecionar as matérias technicas.(...)” (COLÉGIO Batista 1925: p.57).

Para o treinamento dos futuros professores da Escola Normal, o Colégio Batista Americano Brasileiro solicitou à Junta de Richmond que enviasse dos Estados Unidos dois professores. A solicitação foi prontamente atendida, através da vinda do Dr. C. A. Baker, que ocupou as cadeiras de pedagogia e sociologia nessa escola, e Miss Ruth Randall, a cadeira de história da educação. Com o acesso das mulheres ao ensino primário, cresceu o interesse pelas escolas normais, embora ainda fosse reduzido o número das que se dirigiam à escola secundária ou superior, fato que somente passou a ocorrer após 1930.

O Colégio Batista Americano Brasileiro, investiu também no setor esportivo, construindo quadras e adquirindo equipamentos necessários para a educação física. Criou também o curso de ciências domésticas, com o objetivo de oferecer às suas alunas um aprendizado científico para os afazeres do lar.

O Mackenzie College criou novos cursos para engenheiros, arquitetos, eletricitas, mecânicos e químicos. O Colégio Piracicabano, a partir de 1918, criou o Curso de Comércio. Em 1919, o Colégio Bennett, aproveitando-se do contexto sócio-político e cultural favorável à iniciativa particular protestante, também se desenvolveu. Estas escolas, tomando como base as inclinações e princípios predominantes nos Estados Unidos e países da Europa, procuraram investir em cursos voltados para as áreas técnicas e industriais, procurando, dessa forma, preparar seus alunos dentro do princípio capitalista e democrático da nova sociedade.

Assistia-se, assim, um amplo processo de penetração dos Estados Unidos no Brasil em todos os setores da vida nacional: da assistência que a força naval

americana prestava à Marinha Brasileira; no setor da saúde, através do auxílio da Fundação Rockefeller e da Ford que, além de investir na criação de hospitais e escolas de enfermagem, investiam na educação através da criação de bolsas de estudo, incentivando muitos brasileiros a estudar nas universidades americanas, como foi o caso de Anísio Teixeira.

2.3. A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO LIBERAL NAS REFORMAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1920 A 1930.

O Brasil logo após 1918 começou a apresentar inúmeras transformações. Apesar da economia apresentar dificuldades com a exportação do café, deu-se o crescimento de estabelecimentos comerciais e industriais no eixo Rio-São Paulo, aumentando com isso o contingente da população urbana. Politicamente, as novas classes sociais que emergiram - burguesia industrial e financeira, comerciantes, funcionários, operários, militares e professores - ainda eram incapazes de elaborar uma ideologia própria, se colocando em lado oposto ao sistema oligárquico da República Velha. A derrota da oligarquia dominante aconteceu devido à divisão política em seu interior. Estas disputas políticas tornavam mais acirradas as campanhas eleitorais, abrindo espaço para que outros setores se manifestassem, como a imprensa, os sindicatos e, principalmente, o Exército. A abertura desse espaço de manifestação trouxe à tona as primeiras organizações operárias, nascidas no sentido de se protegerem contra a exploração patronal. Foi no seu interior que o Movimento Anarquista se instalou e, mais tarde, diante do enfraquecimento desse movimento, surgiu a oportunidade de criação do Partido Comunista do Brasil (1922).

O Governo de Epitácio Pessoa (1919-1922), desse modo, foi marcado por vários acontecimentos: em 1917 estourava uma greve operária em São Paulo, repetindo-se em 1919 no Rio de Janeiro. Em 1922, foi fundado na cidade do Rio de Janeiro o Partido Comunista Brasileiro e, em São Paulo, aconteceu a Semana da

Arte Moderna. Ainda nesse mesmo ano eclodiu a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana (tratava-se do primeiro movimento tenentista contra a dominação das elites do café-com-leite, instalada no poder da República Velha). Finalmente, já no Governo de Arthur Bernandes (1922-1926) estourou novamente a revolta tenentista contra as poderosas oligarquias: Revolução de 1924 e a Coluna Prestes.

A fase de instabilidade política vivida pelo Brasil a partir de 1910 era o indício de que a sociedade brasileira logo entraria num período de mudanças associadas à conjuntura mundial. A Europa viveu a fase dramática da I Guerra e isto favoreceu a industrialização do país, gerando a ampliação das camadas operárias urbanas. Paralelo a isto, havia influência das idéias anarquistas trazidas pelos imigrantes e o impacto da Revolução Russa de 1917, que deram início a um período de greves em massa, justificadas pela reivindicação do aumento salarial de 20%, principalmente nos grandes centros.

Toda esta ebulição, tanto política como social, despertou a preocupação da classe dominante, que procurou promover uma série de reformas no setor educacional, como a empreendida por Sampaio Dória a partir de 1920. Chamado para dirigir a instrução pública de São Paulo, não se limitou apenas a desenvolver um projeto visando a alfabetização do povo (na qual ele apresentava como a questão nacional a ser resolvida), mas também a nacionalização das escolas estrangeiras.

Os primeiros republicanos haviam esperado dos imigrantes o aprimoramento cultural, mas isto passou a ser visto como uma ameaça de caráter nacional, principalmente após as greves operárias de 1910, destruindo os mitos da tão decantada operosidade dos imigrantes que, durante longo período, embalou o imaginário da nossa elite, principalmente entre o fim do Império e o início da República. Este desencanto com o estrangeiro reintroduzia na pauta de discussão, principalmente durante o decorrer da Primeira Guerra Mundial com a diminuição do fluxo de imigrantes para o Brasil, a questão do aprimoramento intelectual dos brasileiros como forma de melhor aproveitá-los no mercado de trabalho nacional.

A revalorização do ensino se iniciaria através do desenvolvimento de um programa de alfabetização, embora o Projeto Sampaio Dória também abrangesse a escola primária, sendo que a participação do Estado neste setor somente ocorreria diante da incompetência da iniciativa privada.

Sentindo de antemão que as iniciativas particulares eram insuficientes para atender as expectativas das classes populares com relação à escola, o Estado intervém na educação promovendo reformas. Segundo ANTUNHA, a escola primária tinha como interesse curricular,

“1º instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever; 2º educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto, e nos jogos; 3º educação inicial da inteligência, no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios da logicidade; 4º educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5º educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos.” (ANTUNHA, 1976: p.166-167).

Esta reforma no ensino público promoveu radical modificação nos diversos níveis como, por exemplo, a redução do ensino primário a dois anos e a criação do ensino médio de dois anos de duração, correspondendo ao terceiro e quarto ano primários que foram extintos. Além disso, a lei acenava com a redução da obrigatoriedade e gratuidade da frequência escolar pelos alunos, a taxação do curso médio, a unificação das escolas isoladas, etc. Quanto aos professores da Escola Normal, essa reforma tinha a intenção de elevar o nível de sua formação, ofertando aos mesmos aperfeiçoamento, assistência técnica, contato com novas formas metodológicas e pedagógicas. O Estado autoriza:

“A ida de missões de professores paulistas ao estrangeiro a fim de, estudarem os melhores métodos e técnicas de ensino adotadas nos Estados Unidos e na Europa. Com a instalação de uma Escola Normal Superior, nos moldes imaginados pelos primeiros reformadores republicanos de São Paulo e destinada principalmente ao aperfeiçoamento de autoridades e de inspetores escolares.” (ANTUNHA, 1976: p.186).

A ida de professores para aperfeiçoar-se no exterior contrastava com a situação da primeira reforma da República (1891), onde predominava o modelo

pedagógico americano implantado por Caetano de Campos e Miss Márcia Browne. Muitos dos dirigentes da educação no decênio de 1910-1919 haviam sido discípulos da educadora norte-americana, recebendo sua influência. Um deles foi Oscar Thompson, que depois a substituiu na direção da Escola Modelo Anexa. Thompson, percebendo a decadência em que se encontrava o ensino público paulista, lançou em 1917 a renovação educacional do ensino em São Paulo, instituindo oficialmente a "*Escola Nova*". No início esse sistema não foi adotado pelos professores que seguiam o modelo antigo; com o decorrer do tempo os dirigentes perceberam que o único meio para salvar a educação seria sua renovação, implantando-a a partir de 1920.

A forma apressada de implantação das leis com referência à redução do ensino primário; à criação do ensino médio; à taxação desse curso e às medidas nacionalizantes foram pontos discutidos no Congresso Estadual e julgados pelos políticos oposicionistas como inconstitucionais. Os vários desentendimentos havidos entre Sampaio Dória e o governo de Washington Luiz, mais a reação dos professores que se posicionavam contra tais medidas, reforçada por alguns setores da opinião pública e dos meios políticos, acabaram por forçar Sampaio Dória a demitir-se, principalmente em razão de sua inflexibilidade.

A vaga deixada por Sampaio Dória em 1924 na Escola Normal da Praça foi preenchida a princípio por Guilherme Kuhlmann, que até aquele momento exercera a função de auxiliar administrativo para a implantação do projeto de ensino educacional decorrente da Lei 1750. O projeto consistia na criação de escolas por todo o interior do Estado de São Paulo, principalmente de grupos escolares que ministrassem o ensino primário. Mas se na teoria a pretensão dos reformadores se ajustavam, na prática revelou-se incapaz de levar avante tal plano, uma vez que não houve aumento do número de escolas, de grupos escolares, de escolas reunidas ou de escolas isoladas, mas sim a diminuição de classes e de matrículas, quadro que se manteve durante a fase da Reforma.

A educação somente começou a se modificar através de Lourenço Filho, quando este assumiu a direção da Escola Normal da Praça, na cadeira de Psicologia e Pedagogia. Nessas cadeiras colocou em prática suas experiências e como novidade um conhecimento profundo na leitura de Claparède, Piéron, Dewey, Decroly, Montessori e outros. Conhecendo o desenvolvimento da “*Escola Nova*” nos Estados Unidos e na Europa (tanto no que concerne à sua filosofia, como no que refere à sua prática), pôde ele desenvolver em 1930, como Diretor de Ensino em São Paulo, a regularização completa do funcionamento das escolas em vários municípios, cuja vida fora alterada pelo movimento revolucionário. Procurando melhorar a infraestrutura estadual de ensino, Lourenço Filho propôs a renovação do programa, restauração das delegacias de ensino, criação da Biblioteca Central Pedagógica e do Instituto Pedagógico.

A participação mais importante de Lourenço Filho deu-se na Associação Brasileira de Educação (ABE), que foi um amplo movimento ocorrido no Rio de Janeiro a partir de 1924, com repercussão por todo o Brasil. A idéia de seus organizadores era que em cada Estado fossem criados núcleos idênticos ao desenvolvido no Distrito Federal, dando oportunidade para que grupos de intelectuais participassem, através de debates e trocas de informações, da discussão dos problemas da cultura e da educação brasileira. A ABE consolidou-se como entidade nacional a partir de 1927, promovendo cursos e conferências nacionais. Contou com a participação de vários educadores, especialmente de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Venâncio Filho. A ABE representou um espaço dinâmico e liberal de manifestações de educadores em prol da reforma dos sistemas estaduais de educação. Entre algumas idéias que se destacaram e que conseguiram aprovação, aponta MONARCHA:

“... a unidade do ensino primário, sem prejuízo das peculiaridades regionais; unidades de fins e diversidade de currículo, programas, processos de ensino e horário; ensino que não seja simples alfabetização; nacionalização; ensino vocacional; instituições pós-escolares; escola pública, gratuita e obrigatória sem exclusão do ensino subvencionado ou privado; maior diferença entre escolas urbanas e rurais.” (MONARCHA, 1997: p.60).

A Associação Brasileira de Educação era a organizadora e responsável, “*pelo apoio técnico dado aos reformadores sociais.*”¹⁸ Os participantes da ABE tinham como interesse principal defender o seu campo de trabalho e difundir os ideais e princípios da Escola Nova. O transplante destas idéias para o Brasil foi marcado pelo desenvolvimento do nacionalismo, principalmente dos representantes da elite intelectual brasileira, que pensavam em realizar através da educação o processo de transformação do país, tendo como objetivo combater a ignorância e a indiferença da população para com a educação. Esta prática política, iniciada em 1927, foi ampliada em anos posteriores.

Fernando de Azevedo, em 1928, foi levado pelo então Presidente da República Washington Luiz, ao cargo de Diretor Geral da Instrução, no Distrito Federal, onde realizou uma importante reforma no ensino primário, secundário e normal, seguindo o modelo liberal da educação norte-americana e utilizando as idéias renovadoras de J. Dewey e Kilpatrick. A divulgação dessas idéias no Brasil se deu através de Anísio Teixeira.

Depois de ter permanecido nos Estados Unidos durante um ano (1927-1928), estudando e trabalhando, Anísio Teixeira voltou ao Brasil, reforçado pela fé democrática e republicana da civilização americana. Trouxe em sua bagagem o desejo de implantar tudo aquilo que tinha visto e aprendido em sua viagem por terras americanas, especialmente no que tange à educação e ao modelo de sociedade. A admiração de Anísio Teixeira pela cultura e pelo desenvolvimento norte-americano também foi compartilhada pela nata da intelectualidade brasileira que passou a visitar os Estados Unidos, observando de perto o seu dinamismo e progresso. Entre as figuras de maior representatividade e destaque, que compartilhavam dessa visão, se encontrava Monteiro Lobato, chegando o mesmo a escrever um livro de exaltação ao progresso da “*América*”.¹⁹ Anísio Teixeira

¹⁸ cf. Carvalho, 1989: p.57.

¹⁹ cf. Lobato, 1948.

por sua vez, escreveu “*Aspectos Americanos de Educação*”,²⁰ retratando a forma de desenvolvimento, o sentido de educação e de escolas ali predominante.

A idéia desses intelectuais era constituir no Brasil uma sociedade democrática, adaptada à ciência e à técnica, sendo a educação a mola mestra para se atingir estes objetivos. Pensando em suplantar as dificuldades que se apresentavam, pretendiam esses liberais apontar como caminho a implantação da escola única e da escola nova respectivamente. Através do Decreto 3.281, de 23 de janeiro de 1928, foi instaurada a obrigatoriedade à frequência escolar de todas as crianças entre 7 a 12 anos de idade (conforme o Art.45), que assim definia o ensino público primário: “Art. 40- A escola primária será de tipo único, uniforme nas suas bases humanas e nacionais, e adaptada a rigor à realidade social.” (TEIXEIRA, 1929: p.52)

Este artigo procurou afirmar a existência da igualdade de ensino de primeiras letras. Tentando estimular na criança a busca de uma profissão, assim exprimia a lei: “Art. 44- A escola primária é de 5 anos, dos quais o 5º constituirá um curso pré-vocacional, técnico elementar, de ensino agrícola ou agrícola-doméstico na zona rural e industrial ou doméstico-industrial na zona urbana.”²¹

A lei apresentava um ensino diferenciado para os dois sexos contrariando a pretensão social de abolição da desigualdade de oportunidade através da escola; mantendo os mesmos critérios sociais existentes na sociedade, não alterando seu quadro, conforme afirmação de muitos dos pioneiros da educação.

Apesar do discurso de TEIXEIRA afirmar a existência da igualdade de oportunidades educacionais às diferentes classes, eliminando a dualidade entre o ensino acadêmico e o ensino profissional, na prática isso não se verificou, uma vez que continuaram sendo mantidas diferentes escolas, com padrões diferenciados, para as diferentes classes sociais. Deste modo, a seleção ou eliminação continuou a se dar pela condição sócio-econômica e pela bagagem cultural desses alunos.

²⁰ cf. Teixeira, 1929.

²¹ A Instrução Pública no Distrito Federal, op. cit. p. 52

TEIXEIRA não deixou claro a idéia entre a escola comum e a escola para todos. A utilização, ora de um termo, ora de outro, se relacionava à limitação da escola comum. Na sua concepção, este conceito encontrava-se relacionado à adaptação do indivíduo a uma forma de cultura que toma como base a ciência e a técnica, portanto uma forma de educação que tem como interesse atender a sociedade capitalista urbana e industrial. Quanto ao objetivo da escola rural, ele ressaltava como ponto fundamental a idade das crianças que entravam tardiamente na escola e o esquecimento dos conceitos teóricos apreendidos em decorrência da sua pouca utilidade no terreno prático (trabalho).

Ao tecer crítica ao modelo de escola rural brasileira e da organização do seu currículo, TEIXEIRA tinha em mente, como modelo ideal, o sistema escolar empregado no município de Hunterdon (Flemington, no Distrito de Nova Jersey, Estados Unidos), que tinha sob seu comando 21 distritos escolares ou townships, além de 4 cidades que constituíam sistemas independentes. Em cada um desses distritos era instalado um conselho de educação. Segundo TEIXEIRA, em visita a essa escola constatou que,

“O estado controla e unifica o serviço de instrução pelos superintendentes estaduais de escolas, pelos superintendentes municipais e pelos inspectores, aqui, em New Jersey, chamados auxiliares dos mestres (helping-teacher). Além disso contribue para o serviço escolar com verbas que representam, geralmente um terço dispendido com a educação. Não tem o Estado taxas directas para o serviço de ensino. Geralmente, o resultado de certas taxas é applicado a esse serviço. Em New Jersey e em outros estados succede que a taxa com essa applicação especial é a dos caminhos de ferro. A importância destes impostos destinados à instrução é distribuída pelos districtos escolares através das auctoridades escolares municipais, segundo a base de riqueza da respectiva população, isto é, segundo a base de sua renda tributária.” (TEIXEIRA, 1929: p.66)

O funcionamento das escolas rurais americanas não estava concentrado na figura do Estado, a quem cabia zelar pela legislação e organização, mas contava com a participação efetiva tanto do município como das empresas instaladas na comunidade e que se envolviam no terreno educacional. Alguns distritos rurais se compunham exclusivamente de fazendas, tendo uma população reduzida e

espalhada, denunciando uma situação difícil para se manter um só professor primário ministrando aulas para oito graus diferentes. Buscando uma solução para esse problema, foi criada a escola consolidada: vários distritos se reuniram, mantendo uma única escola completa, com curso secundário-técnico, elementar e uma equipe completa de professores.

Porém, se a integração entre escola rural (ensino elementar) e o ensino secundário-técnico foi uma realidade nos Estados Unidos, no Brasil os mesmos pecavam pela falta de integração entre sua teoria e prática onde o ensino secundário tinha como fundamento atender a elite urbana-industrial na sua busca desvairada por academia e por títulos, mantendo seu *"status social."* TEIXEIRA procurou detectar as deficiências dessa forma de ensino, observando o seguinte:

"1-Centralização administrativa, tal como vinha sendo entendida pelo Governo Federal: meio de se assegurar a unidade da educação mas também a uniformidade de toda ela.

2-Concepção dualística da educação: critica o caráter livresco da educação secundária e a destinação das escolas profissionais para pobres e desafortunados.

3-Organização sem finalidade nítida: critica a ausência de unidade de plano.

4-Métodos de ensino: predomina o ensino livresco e repetitivo, sem discriminação do que é ou não é importante, do que interessa ou não ao aluno, do que tem ou não utilidade.

5-Exames: De fato, a escola só existe para os exames. Os cursos são puramente uma preparação para as provas livrescas e formais do fim do ano." (TEIXEIRA, 1936: p.91-92).

A partir daí, TEIXEIRA procurou dar uma maior organicidade para o ensino brasileiro, não somente com relação à escola secundária, mas em todos os níveis, estruturando-os de modo que pudessem atender aos diversos compartimentos sociais, semelhantes ao modelo das escolas americanas. De acordo com GANDINI,

"Anísio Teixeira declara, diversas vezes, reconhecer a ligação entre a evolução histórica dos diferentes países, e os correspondentes tipos de escolas. Entretanto, a sua proposta para a educação brasileira objetivava a reprodução da escola pública americana. Se afirmação não for válida naquilo que se refere à forma (e ele realmente procurava, ao operacionalizar as finalidades, se basear em dados empíricos referentes à realidade brasileira) é inegável a similaridade da proposta em sua finalidade última, escola para todos." (GANDINI, 1979: p.79).

Apesar do discurso de TEIXEIRA ser a favor da implantação de escolas nos moldes das “*public schools*”, elas não se realizaram, já que o Estado brasileiro continuou sendo dirigido por uma elite conservadora, não interessada em nivelar as diferenças que possibilitariam a igualdade de oportunidade para todos. As escolas privadas, por sua vez, não tinham recursos e muito menos vontade de assumir tal papel. Portanto, as diferenças continuaram existindo, assegurando para uma minoria o direito de escola e acesso ao conhecimento, enquanto a maioria da população continuou tendo uma escola deficiente, funcionando de forma precária, apresentando um conteúdo de má qualidade, não voltada ao interesse da grande maioria, que permanecia fora do muro escolar ou na condição de analfabeto. Dessa maneira, o Estado aperfeiçoa a escola para cumprir uma das suas principais funções dentro do sistema capitalistas, o de dissimular a desigualdade.

Enquanto nos Estados Unidos as escolas se desenvolviam procurando atender a maioria da população através do incentivo das “*public schools*,” dando condições para o desenvolvimento das escolas comunitárias e populares que não pertenciam ao Estado, o mesmo não ocorreu no Brasil, onde a centralização política serviu como forma de controle e como principal responsável pela organização escolar para todos.

Diferentemente de sua origem americana, o ensino particular de origem protestante no Brasil, embora adotasse a concepção filosófica de educação dos pensadores da Escola Nova, foi implantado procurando atender às elites brasileiras, formando-as dentro do princípio liberal-democrático americano, pretendendo colocá-las nas lideranças políticas, religiosas ou influenciá-las na ocupação de alto cargos administrativos dentro do Estado. Procuravam manter essa elite ligada a uma forma ideológica e cultural, no mesmo modelo que foi desenvolvido nos Estados Unidos no final do século passado, época em que se processou a expansão do capitalismo liberal, de tendência protestante e influenciado pelas correntes pietistas.

Essa prática educativa aparecia como produto de um estágio mais avançado em termos de ensino, alcançando êxito entre os representantes mais progressistas da sociedade. Estes, procuraram através das escolas confessionais protestantes, adotar em seu programa educacional compromisso com o desenvolvimento e com as inovações pedagógicas. Muitas dessas escolas, desempenharam papel importante nos locais onde elas se instalaram. Além disso, diversificaram a forma de investimento nas áreas escolares, atuando tanto no estudo elementar como no estudo secundário-técnico, agrícola de nível superior, teológico e na criação de cursos industriais e médicos. Essas escolas, ao adotar método semelhante das americanas, desenvolviam programas de serviço à comunidade, através de aconselhamento e orientação psicológica para pais e filhos.

Seguindo os preceitos firmados pela filosofia educacional de Dewey, o desenvolvimento da educação era voltado para a vida, para as atividades úteis e práticas, para que o indivíduo, através da educação, ganhasse experiência necessária para que pudesse utilizá-la com consciência. Deste modo, adotando os princípios do capitalismo, muitas destas escolas apontavam como ponto principal a ser comprovado, a eficiência do seu ensino, o sucesso individual alcançado pelos seus alunos, a divulgação dos êxitos em seus empreendimentos. A divulgação desses princípios, tinha como objetivo demonstrar os valores essenciais predominantes numa sociedade democrática e ao mesmo tempo, “divulgar a educação como elemento norteador de edificação de personalidades perfeitas e de aperfeiçoamento da ordem social.”²²

Assim sendo, a educação aparecia como um instrumento da sociedade e tinha como objetivo proporcionar aos seus educandos o sucesso individual, a idéia de liberdade, de evolução, de transformações, de modernizações e de elevação social dos indivíduos. A preocupação dessas escolas foi divulgar as idéias religiosas protestantes, visando combater o autoritarismo da Igreja Católica e o espírito racionalista que dominava a sociedade. Tanto o protestantismo como o liberalismo

²² cf. Shepard, 1929, p.3.

apareceram como sistemas de idéias perfeitas para responder aos anseios da elite dominante pelo progresso e desenvolvimento. Enquanto o protestantismo se fundamentou na versão individualista do cristianismo, o liberalismo se fundamentou na idéia de que o indivíduo é dono de sua vontade e de sua pessoa. A combinação desses dois sistemas de idéias produziram uma forte base para a educação que os protestantes introduziram no Brasil.

A partir de 1930, foi criado pelo governo o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como propósito ampliar a participação do governo federal neste setor e unificar ainda mais o sistema de ensino no país. Verifica-se, portanto, uma gradativa ampliação da atuação do governo através de reformas tanto no ensino superior, como no secundário. No entanto, um dos problemas cruciais da educação, herança ainda do Império, continuava em evidência: o elevado número de analfabetos.

Diferente dos governos passados, o Governo Provisório demonstrou desde o início, interesse político em levar avante o projeto de reconstrução do sistema brasileiro de educação. O movimento de reforma do novo governo, pôs fim à política de neutralidade escolar e à instituição do ensino religioso nas escolas públicas, herança da Constituição de 1891, motivando a Igreja Católica a condenar esse movimento, através de jornais editados pelo clero e da ação de seus intelectuais na Revista "*A Ordem*", do Centro D. Vital²³.

As escolas evangélicas protestantes também sentiram um certo desconforto em relação à política adotada pelo Governo, principalmente a Escola de Engenharia Mackenzie que teve os diplomas expedidos pelo College considerado impróprio pelo governo.

Mesmo diante de um quadro tão adverso, os colégios protestantes tentaram adequar-se às necessidades das classes médias urbanas, diversificando os cursos oferecidos principalmente na área de especialização técnica. Observou-se uma

²³ cf. *A Ordem*, 1931: p.64

ampliação de sua clientela, assim como sua consolidação junto à sociedade brasileira.

É inegável a contribuição do protestantismo na área educacional através de investimentos em colégios e universidades, assim como é inegável que o desenvolvimento do ensino esteve ligado à propagação de suas doutrinas com o objetivo de ampliar o número de adeptos. Porém, procurou-se adotar métodos democráticos, respeitando-se a liberdade individual e de consciência, onde a escola era apenas um instrumento de transformação, e o aluno o fim a ser alcançado.

Pensando do ponto de vista evangélico, a educação tinha o dever de preparar o aluno intelectualmente para que este alcançasse o sucesso e se tornasse bom cidadão. Disto decorria a preocupação permanente dos colégios protestantes com os seus professores, peça-chave da escola e cujo papel não se resumia somente na responsabilidade de ser eficiente, mas também ser um exemplo de vida, através de atitudes morais, de honra e honestidade. Como não havia muitos professores formados dentro dessa visão, foi necessário formá-los em suas escolas, preparando-os, garantindo assim a certeza de um ensino eficiente.

Deste modo, a contribuição norte-americana para o Brasil se confirma, primeiramente, através das iniciativas e influências de idéias e doutrinas, já vistas anteriormente, e depois, através das primeiras realizações educativas como foi a do Colégio Internacional, na cidade de Campinas e da Escola Americana em São Paulo, em 1869.

CAPÍTULO III - A PROPAGAÇÃO DO EVANGELHO DE CONFISSÃO PROTESTANTE NA REGIÃO DE CAMPINAS E O INÍCIO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS

Entre 1835 a 1840, a missão protestante no Brasil esteve sob a hegemonia dos metodistas. Com a ampliação dos trabalhos e a simpatia que eles conseguiram angariar junto aos brasileiros, os missionários desta congregação começaram a ver possibilidades de obter resultados mais positivos. Mas, apesar do entusiasmo e dos esforços empreendidos, a evangelização teve de ser interrompida durante o final dos anos 40 e início de 41, em razão da crise financeira por que estas instituições passaram, devido à proximidade da Guerra Civil Americana.

A partir de 1859, vários grupos de missionários desembarcaram no Brasil, tentando retomar os trabalhos de evangelização. Houve uma proliferação de igrejas protestantes das mais diversas seitas: episcopais, metodistas, presbiterianas e, mais tarde, batistas.

Os colonos norte americanos que se instalaram nas proximidades de Campinas, no município de Santa Bárbara e Americana, pertenciam às mais diferentes correntes protestantes, mas apesar de suas diferenças religiosas, isto não chegou a se tornar empecilho para que eles se reunissem para ler a bíblia de forma improvisada ou simplesmente para conversarem, permanecendo algumas horas juntos. Após fixar residência e estar melhor estruturados, preocuparam-se em estabelecer uma igreja e em dar uma educação mais formal a seus filhos. Por essa razão é que “apelaram primeiramente para os ministros de seu grupo, que na época atendiam aos necessitados da melhor forma que podiam, já que tinham que dividir o seu tempo entre o trabalho da lavoura e os aflitos confederados acometidos de doenças.” (JONES, 1967: p.188)

Por não ter outra fonte de renda que não fosse o fruto do próprio trabalho, a maioria dos ministros protestantes dividiam o seu tempo entre a plantação (da qual retiravam sua sobrevivência) e o trabalho evangélico de atendimento aos seus “*irmãos de comunidade*”. Estas comunidades, por serem muito espalhadas e

distantes, dificultavam o deslocamento dos missionários que, por isso, tinham que se desdobrar para dar conta de atendimento a todos. Nesta época a febre amarela assolava a região, atingindo muitos dos colonos norte-americanos que acabaram morrendo.

O quadro era desolador para os imigrantes, fazendo com que muitos se apegassem ainda com mais fé à sua religião, ansiando pelo conforto espiritual que os ministros poderiam lhes levar. Os mais místicos chegavam a crer que a situação que eles atravessavam era uma forma de punição de Deus pelo seu distanciamento do campo religioso.

Como na época, não haviam ainda levantado seus templos, os encontros para a realização de seus cultos eram realizados em casas de alguns dos imigrantes ou mesmo ao ar livre, de maneira improvisada e com grande dificuldades, como relata LONG:

“Entre os imigrantes havia um pregador leigo, metodista, o Rev. Junius E. Newman. (...), esse não tentou organizar uma igreja de imediato, devido ao fato de eles estarem tão espalhados. Contudo, no terceiro domingo de agosto de 1871 organizou em Santa Bárbara ou perto de Saltinho, uma congregação com nove membros, todos americanos. Foi designada de Igreja Metodista Episcopal do Sul, pois, era uma continuação da Igreja Americana a que todos haviam pertencido. Esse nome foi adotado no Brasil, e assim, continuou até o dia de nossa autonomia.”(LONG, 1960: p.55).

O Reverendo Newman chegou a organizar outros núcleos, formando o primeiro circuito metodista na história dos missionários norte-americanos no Brasil. Um outro grupo de missionários, constituído pelos batistas, também atendeu aos apelos dos imigrantes. Os batistas chegaram a organizar, em Santa Bárbara, a primeira igreja de que se teve notícia em solo brasileiro²⁴.

²⁴ cf. Pereira, 1994: p.81. Esclarece-nos o autor que “os imigrantes depois de assentados na nova terra, cuidaram de estabelecer também suas igrejas, e foi assim que o grupo batista fundou, em 10 de setembro de 1871, a Igreja Batista de Santa Bárbara. Trata-se da primeira Igreja Batista organizada em solo brasileiro. Era, uma igreja limitada em seu escopo: seus cultos, em língua inglesa, destinava-se apenas aos colonos. Não tinha a igreja ambição missionária, para atender a conveniências locais, fundaram, no lugar denominado Estação, uma segunda Igreja Batista em janeiro de 1879. Essas duas igrejas com o tempo desapareceram, cumpriram sua missão e encerraram seus trabalhos.”

Neste período de dificuldades, os missionários de diversas denominações protestantes se revezavam na ajuda aos americanos. Os trabalhos evangélicos eram realizados na capelinha que havia sido construída junto ao cemitério comunitário. O exercício da solidariedade, que predominou sobre as diferentes denominações, fez com que fossem superadas as diferenças de origem religiosa e de denominações, para somente se pensar em proporcionar a todos os imigrantes o estímulo e apoio de que eles tanto necessitavam. Contudo, apesar da boa vontade dos missionários, o trabalho religioso ainda funcionava de forma caótica: faltava um trabalho mais efetivo dos líderes no sentido de aglutinar os vários grupos em volta de si, fortalecendo a fé na igreja que muitos haviam perdido.

As atitudes desviantes de muitos dos imigrantes teve origem nas condições econômicas às quais ficaram sujeitos. A maioria dos colonos norte-americanos que imigraram para o Brasil tinha como interesse principal recuperar suas riquezas perdidas com o advento da guerra. As proibições impostas pela religião, como o livre comércio de bebidas alcoólicas, nunca foram obedecidas, uma vez que representavam lucro para os colonos. A certeza de lucratividade levou muitos dos colonos a se afastarem dos grupos religiosos a que pertenciam. Desta forma o protestantismo, constituído no Brasil através de suas várias Igrejas, tentando reverter esse quadro, procurou adaptar-se a uma nova realidade, diferente do ortodoxismo professado nos Estados Unidos. Mesmo assim, muitos dos imigrantes continuaram a demonstrar um profundo desinteresse com os assuntos religiosos.

“As colônias americanas de confissão protestante (...) não contribuíram significativamente para a propagação do culto, e seu desinteresse pelos princípios que se inspiravam na terra natal provocou o desânimo dos pastores presbiterianos que procuravam oferecer-lhes seus ministérios. Os Reverendos Simonton, Schinneider e Blackford, quando passavam por Santa Bárbara a caminho de outros núcleos da região, sempre paravam para celebrar o culto, mas os sulistas ... desesperaram os missionários por sua falta de interesse pela obras deles.” (LEÓNARD, 1950: p.224).

O interesse da expansão dos diversos grupos de missionários, mantendo como base os imigrantes norte-americanos que se fixaram em Santa Bárbara e Vila

Americana, esbarrava em dois problemas cruciais. O primeiro é que essa iniciativa contrariava a maioria dos imigrantes, que continuava a preferir a denominação “*protestante*”, sem a divisão por denominação. O segundo era em razão do pequeno número de adeptos da confissão protestante na região, comparado ao grande número de missionários e de denominações evangélicas que passaram a atuar em Santa Bárbara e na Villa Americana. Este fato causou aborrecimento e manifestação de um americano residente em Santa Bárbara que, em carta endereçada a “*Foreign Mission Board*,” assim se manifestava: “Não há um meio de suprimir estes ministros protestantes que procuram dividir-nos quando somos tão poucos.”(RIBEIRO, B. 1973)

Os imigrantes preferiam a manutenção do culto de caráter mais geral que predominou durante os primeiros anos. Devido ao crescimento do protestantismo no Brasil, principalmente após a Proclamação da República, ocorreu a divisão por denominações. Se até 1888 existiam 50 comunidades presbiterianas em todo o Brasil, a partir de 1895 elas somavam perto de 30.000; este número foi se ampliando, nos anos seguintes, contando com a participação de muitos brasileiros que, identificados com o protestantismo, a elas se filiaram.

Em 1866, ainda não haviam sido constituídas as grandes escolas. A educação dos filhos de colonos, se realizava pelos membros da comunidade ou pelos próprios pais na horas de folga de seu trabalho na lavoura. Porém, com a criação das primeiras capelas pelos missionários, surgiu a escola dominical, trazendo objetivos definidos: além de ensinar as primeiras letras, também ministrava o ensino da Bíblia, constando como parte do programa de aprendizagem história bíblica, o culto diário e cânticos religiosos, etc.

Foi somente em 1867 que o órgão administrativo das missões, no sul dos Estados Unidos, a “*Committee of Missions*” da Igreja Presbiteriana, recebeu a sugestão do Dr. Robert L. Dabney para enviar missionários para o Brasil. O primeiro enviado para esta missão foi o Reverendo Morton que, na procura de um

lugar ideal para instalar a sede da missão no sul do Brasil, deu preferência a Campinas.

3.1. CAMPINAS NO CENÁRIO ECONÔMICO E POLÍTICO: AFIRMAÇÃO DOS IDEAIS LIBERAIS E REPUBLICANOS DE EDUCAÇÃO

Campinas teve a sua origem em 1774, resultado do desenvolvimento econômico, primeiramente da mineração, depois pela produção do algodão, café e outras culturas que aproveitaram a qualidade do solo. Nesse período, Campinas não passava de um simples bairro, que assumia o nome *de Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Campinas*, ligado à Câmara de Jundiá, situação que se manteve até por volta de 1795,

“quando a freguesia se lançou na cultura extensiva da cana de açúcar e na indústria açucareira; surgiram então, os engenhos com seu poderio, formando cada um centro autônomo de produção, independentes e auto-suficientes, onde se produziam desde móveis para o uso interno do senhor de engenho, até os barguês, os carros-de-bois, as tranças de couro, cujo uso servia para diversos fins. O algodão plantado em terreno do engenho, era colhido, fiado em casa e tecido pelo tecelão presente nos aglomerados rurais a serviço dos senhores rurais.” (PUPO, 1938: p.24).

Através da produção do engenho de açúcar e de outras culturas, muitos fazendeiros enriqueceram, atraindo mais moradores para a Freguesia de Campinas, que a partir daí foi elevada à categoria de Vila, passando a ser denominada *Vila de São Carlos*, contendo população estimada em: “700 africanos, 330 agricultores, 550 mulheres brancas, 440 mulatos, 14 tropeiros, 09 comerciantes, 04 padres e 06 mendigos.” (BERGÓ, 1952: p. 23)

Nesta época, grande parte da população da Vila de São Carlos se concentrava na zona rural e a educação não exercia papel fundamental sobre a vida de seus moradores, que moravam e trabalhavam nas fazendas, isso sem contar que as escolas eram raras, assim como os professores. Na realidade, “predominavam os professores das aulas e escolas régias, entregues aos padres-

mestres e capelães de engenho, nomeados através de acordo com os bispos. Quase todos apresentavam um baixo nível de instrução.” (WEREBE, 1993: p.27).

Em matéria de aprendizagem não se podia esperar muito destes mestres. O máximo que eles conseguiam era a alfabetização daqueles moradores mais aplicados mas que, pela falta do uso da leitura, logo era esquecida pois nas fazendas não havia manual, nem máquinas que justificassem a leitura, tudo era muito rústico.

A Vila de São Carlos neste período oferecia poucos atrativos. Destacava-se apenas como um lugar de passagem para as tropas de mulas que vinham de Santos e se dirigiam às regiões de Minas Gerais, Goiás e Cuiabá. Entretanto, no final do século XVIII e começo do XIX, a Vila de São Carlos tomou um novo impulso em sua economia, graças à elevação do preço do açúcar na Europa e da migração da população para o interior paulista, aumentando com isso não somente o volume de produção de cana, mas também o número de trabalhadores.

As riquezas advindas do setor agrícola proporcionaram mudanças de hábitos e de costumes nos senhores rurais. Antes, tudo era produzido no engenho, desde os móveis até as indumentárias dos proprietários. Mas, na proporção que estes adquiriram as riquezas, aprimoraram seus gostos por coisas mais luxuosas e pelos artigos importados, que passaram a significar símbolo de prosperidade e ostentação.

Os senhores rurais, membros de uma nascente elite, com o tempo assumiram o comando político e social da Vila de São Carlos, abandonando, assim, a antiga condição de alienados politicamente e da subserviência à orientação da Igreja católica, que exercia influência sobre a parte administrativa da Vila. A acumulação de grande quantidade de capitais favoreceu os senhores rurais, que investiram cada vez mais em terras, adquirindo as pequenas propriedades em disponibilidade na região, ampliando suas áreas de cultivos e seus lucros.

As riquezas modificaram a forma de atuação dos senhores rurais, que não só passaram a se interessar pela política local, pelo setor administrativo e pela

sociedade, como também resolveram investir na mudança urbana da Vila de São Carlos através da construção de novos casarões.

“As pequenas casas térreas e toscas construídas de pau-a-pique, dispostas nos cantos das quadras, com amplos muros de barro vermelho, ao longo do alinhamento, cederiam lugar para casario mais denso, seqüência de portas e janelas, interrompidos por poucos casarões e alguns sobrados com taipas de pilão.” (BADARÓ, 1996: p.22).

A Vila de São Carlos foi assumindo um aspecto diferente do que até então possuía, tornando-se o local onde os senhores rurais e suas famílias passavam os fins de semana, concentrando as atividades administrativas e comerciais ou buscando assistência religiosa. O crescimento da Vila atraiu a presença de profissionais liberais que ali fixaram suas residências, ampliando o número de serviços prestados aos moradores: mestre-escola, advogados, médicos, dentistas, comerciantes e outros. De acordo com o *Correio Popular*:

“O primeiro mestre-escola que se teve notícia e que se instalou na Vila de São Carlos, foi o subdiácono Diogo Antônio Feijó, que havia ainda de ser o Regente do Império, por volta de 1802 ou 1804. Os vereadores da Vila fizeram representação ao governador da capitania, solicitando que Feijó, que aqui estava na casa de seu primo Joaquim José dos Santos Camargo, aguardando a idade para completar seus estudos sacerdotais fosse nomeado mestre-escola. Embora a nomeação não tenha acontecido, ele voltou em 1812, passando a lecionar além das primeiras-letras, francês, lógica e retórica até 1818. O segundo foi o professor João Lourenço Rodrigues, lecionando na única escola pública dessa época que se tem notícia. Contava com 33 alunos em 1835, e o professor era Custódio José Inácio Rodrigues, conhecido como “Custódio Manco.” Em 1838 contava a Vila com 6.689 habitantes, dos quais apenas 205 sabiam ler.” (O CORREIO Popular, 1973).

A Vila de São Carlos já desfrutava de prestígio e, em seu meio, destacava-se a figura ilustre do grande intelectual e político Padre Feijó, como se revelou mais tarde atuando como Regente do Império. No que tange à educação, a Vila de São Carlos contava com poucas escolas, sendo apenas uma pública e outras de iniciativa particular, funcionando com um número reduzido de alunos, o que refletia o desinteresse dos moradores pela escola, já que a atenção se concentrava no setor agrícola.

“Nesta fase de desenvolvimento pelo qual passou a Vila de São Carlos, apareceram vários bairros, como o da Boa Vista, Anhumas, Ponte Alta do Jaguari. Os engenhos ali instalados, a partir de 1835 se transformam em fazendas de café.” (PUPO, 1938: p.25).

O avanço da produção cafeeira em direção ao Vale do Paraíba e o Oeste Paulista foi um fator significativo para o desenvolvimento da Vila de São Carlos, uma vez que esse produto, aproveitando a qualidade do solo e as condições climáticas, ultrapassou a produção canavieira, dominante na região. Iniciada sua produção em 1843, o café acabou por se tornar o principal produto de consumo e de exportação, atraindo o interesse dos agricultores pelos preços praticados e facilidade de cultivo, gerando riquezas e trazendo à tona uma nova classe social, os *“barões do café”*. Por volta de 1840 a Vila de São Carlos foi elevada à categoria de cidade, passando a ser denominada Campinas.

“A Cidade, se expandiu com adesão de novos contingentes populacionais oriundos de toda região, ocupando especialmente a porção sul do rasso, definida pelos eixos vários para São Paulo (Santos) e Itú que ali se cruzavam.” (BADARÓ, 1996: p.24).

A marcha do café pelo interior paulista teve como implicação a expansão econômica da região e se traduziu no crescimento da cidade de Campinas que se modificou assumindo uma nova feição com a construção de prédios e mudanças no traçado das ruas. A intensificação da economia diversificou os investimentos: desenvolvimento do comércio de exportação e importação, aparecimento das primeiras indústrias e do sistema de ferrovias.

Desfrutando de uma posição favorável e estratégica no cenário do interior paulista, a rede de transporte que ligava Campinas a outras cidades sofreu grandes transformações. Em 1866 inaugurou-se a Estrada de Ferro Santos-Jundiaí e, em 1867, era fundada em Campinas a Companhia Paulista de Estrada de Ferro, inaugurada em 1872. Esse fato contribuiu para que Campinas se tornasse um pólo de atração para os comerciantes dos municípios vizinhos que passaram a utilizar os seus serviços, revelando-se um importante centro de escoamento de mercadorias para outras regiões, principalmente para o porto de Santos,

característica esta que teve um peso importante para a cidade, que reunia à sua volta indústrias de maquinarias em geral, instaladas pelos imigrantes que ali fixaram residência

Com o surgimento da vida urbana em Campinas, ela passou a ser o lugar predileto dos “*barões do café*”, que ali permaneciam por longas temporadas e, nas horas vagas, distribuíam generosas doações para a construção de igrejas ou obras assistências, sendo, por isso, agraciados pelo Governo Imperial com o “*título da nobreza*”.

Deste modo, Campinas aparecia muito mais que a capital da província, sobressaindo como principal centro de encontro da aristocracia agrária, por onde desfilavam figuras do porte de um Visconde de Indaiatuba, Viscondessa de Campinas, Marques de Três Rios, Barão Ataliba Nogueira, Barão Geraldo de Rezende, Barão de Itapura, Barão de Monte Mor e outros.

No setor político, três partidos disputavam o poder na cidade: o Liberal, o Conservador e o Republicano, encontrando-se este último em plena ascensão na fase final do Império. Conforme afirmação de MORAES:

“Foi intensa a militância política dos representantes desse setor dominante responsável pela fundação do Partido Republicano, muitos eram maçons, utilizavam-se da maçonaria como verdadeiro partido político; fundaram a Gazeta de Campinas, e depois, a Província de São Paulo, para veiculação do debates políticos; além de comporem a direção dos clubes e associações culturais, criaram escolas noturnas para a alfabetização de adultos e para os trabalhadores livres e escravos. Organizaram a Associação dos Lavradores com o objetivo explícito de conscientizá-los da importância da defesa de seus interesses de classe, e como convencimento aos desavisados dos problemas econômicos a serem enfrentados com a Abolição. Através do Clube da Lavoura reivindicaram ao Governo Imperial a criação de Escolas Agrícolas, consideradas necessárias à formação de pessoal qualificado.” (MORAES, C. 1985: p.102)

Parte da elite campineira se identificava plenamente com a ideologia republicana e procurava respostas para superar o regime monárquico em plena decadência. O Partido Republicano, naquele momento, se assemelhava a uma colcha de retalhos, em virtude dos vários grupos sociais que atuavam no seu interior. Exemplo disso eram as tentativas dos líderes do Partido Republicano em

conciliar os interesses dos aristocratas cafeeiros, com os da nova classe industrial urbana.

Os monarquistas, por sua vez, admitiam reformas somente em última instância e aceitavam as mudanças propostas pelos republicanos, desde que estas fossem favoráveis à manutenção do quadro político. Essa postura contrariava os princípios ideológicos republicanos que, tomando por base as reformas por que haviam passado países da Europa e os Estados Unidos, ansiavam por mudanças radicais no seio da sociedade.

No setor educacional, o Governo Imperial era favorável aos princípios da educação tradicional. Os republicanos, identificados com as tendências liberais, racionalistas e cientificistas que predominavam na época, criticavam as instituições imperiais, apontando a farsa constitucional do regime existente, expressa com a *“intenção de ser um governo do povo e para o povo”*, quando na verdade representava uma elite. O princípio constitucional que afirmava *“ser a escola para todos”*, não passava de uma carta de boas intenções, não representava a realidade, uma vez que a discussão em torno da educação popular no Império pouca consistência tinha. Desta forma, monarquistas e republicanos apresentavam seus pontos de vista com respeito à educação. Os republicanos reiteravam em seus discursos *“dar importância à difusão do saber para todos os homens, que adquiram consciência de seus direitos e deveres e tornem-se livres, esses irão incorporar as condições de cidadãos do novo Estado a ser constituído.”*(MORAES, C. 1985: p.102).

A ação dos republicanos em Campinas não reduzia-se às críticas feitas ao Governo Imperial pela situação do ensino existente; ia mais além com a participação de forma indireta, apoiando a iniciativa particular na criação de escolas, tanto de estudos primários como secundários, em substituição à escola pública, cujo investimento na província era insignificante.

3.2. PRIMÓRDIOS DAS ESCOLAS DE INICIATIVA PARTICULAR E PÚBLICA EM CAMPINAS E REGIÃO

Durante o início do século XIX, já se tinha notícia de algumas Escolas de Primeiras Letras de Instrução Pública na região de Campinas, Santa Bárbara e Nova Constituição. Eram poucas as escolas existentes e seu funcionamento se processava de maneira precária, estando sua fiscalização entregue às autoridades do Governo Geral e Provincial, conforme consta na relação abaixo:

Relação das Escolas Públicas de Primeira Letras do Sexo Masculino.
Quadro I.

Cidades	Professores	Período	Matrícula	Frequência.
Santa Bárbara	C. Felipe de P. Eduardo	Noturno	28	23
Campinas	Luciano X. de Oliveira	Noturno	40	30
N. Constituição	Venancio J. Fontoura	Noturno	110	80
N. Constituição	Álvaro R. da Cunha	Noturno	33	20

Fonte: Secretária da Inspectoria Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo de 31 de dezembro de 1864.

Relação das Escolas Públicas de Primeiras Letras do Sexo Feminino
Quadro II

Cidades	Professoras	Período	Matrícula	Frequência.
Santa Bárbara	-	-	-	-
Campinas	Maria Eugênia de C.P.	Noturno	42	30
N. Constituição	Hermelinda Rosa de T.	Noturno	88	60

Fonte: Relatório sobre o Estado da Instrução Pública de São Paulo de 1865.

Ao observar-se o quadro II, com referência ao ensino feminino, chega-se à conclusão de que, além das poucas escolas existentes, algumas cidades como Santa Bárbara não ofereciam esta modalidade de ensino, fazendo com que muitas alunas utilizassem os serviços de mestres particulares ou se deslocassem para outras cidades. Já as escolas de iniciativa particular para o sexo masculino ofereciam um horário mais flexível e voltado aos interesses dos alunos. Isto acabou por atrair uma grande quantidade de interessados que se matriculavam no período noturno dessas escolas. Muitos desses professores eram profissionais de outras áreas que,

nas horas vagas, se aventuravam a ministrar aulas em suas casas, principalmente em Campinas, como pode-se observar no quadro abaixo:

Escolas Particulares do Sexo Masculino
Quadro III

Cidades	Professores	Alunos Matriculados	Frequência
Santa Bárbara	-	-	-
Campinas	Bazilio P.de S.Prado	12	12
Campinas	Benedicto F.Marques	12	12
Campinas	Manoel M.C. Camargo	46	46
Campinas	Francisco Wey	26	26
Campinas	Quirino de A. Campo	16	16
Campinas	José Antônio B.Rangel	15	15
Campinas	Dr.Miguel Archanjos.R.C	16	16

Fonte: Relatório sobre o Estado da Instrução Pública de São Paulo. 1865.

A existência de escola pública de primeiras letras e secundárias em Campinas possibilitou aos alunos realizarem seus cursos na própria cidade, em razão da situação financeira em que se encontravam muitos pais, não dispondo de recursos para sustentar seus filhos em escolas particulares ou nos internatos da cidade ou fora dela. É por essa razão que “a maioria realizava seus estudos em Campinas, no Colégio São João, do Professor João Bráz Silveira Caldeira e no Colégio do Professor João Batista Pupo de Moraes, que funcionava na Fazenda Laranjal (Joaquim Egydio).” (DUARTE, 1905)

Em 1862 a escola da Fazenda Laranjal se transformou em internato para meninos, sendo considerado na época uma das melhores instituições no meio rural. “*O Almanaque de Campinas de 1871*”, registra que por esta escola passaram figuras como Cândido Ferreira de Camargo, Francisco Teixeira, Bento Quirino dos Santos, Bernardino de Campos, Álvaro Xavier, Manuel Ferraz de Campos Salles, entre outros. Destacavam-se, também, as Escolas dos Professores Malachias Ghirlanda, Joaquim Roberto Alves e outras.

Na época, era comum as famílias de posses contratarem professores particulares para educarem suas filhas, mesmo porque eram poucas as escolas de primeiras letras dirigidas às meninas. De acordo com LISBOA no “*Almanaque de Campinas de 1871*”, nesta data, havia o Colégio 7 de Setembro, das irmãs

Bressane e o Colégio Cesarino ou Perseverança, dirigido pela sua fundadora D. Bernardina e Amância Cesarina, ambos criados em 1860, e que ofereciam às suas alunas:

“Além das primeiras letras, aulas de francês, gramática portuguesa, contabilidade, doutrina cristã, desenho, música, piano, canto, dança, enfim tudo que pudesse facilitar a vida da mulher na sociedade; no sentido de comportamento e das funções a ela reservada.” (LISBOA, 1871).

O currículo apresentado pelo Colégio Perseverança e adotado por outras escolas era considerado o ideal pela sociedade brasileira para ser oferecido às mulheres da classe dominante, onde “não bastava apenas aprender a ler, escrever e contar e dominar alguns dos requisitos sociais, as mulheres também tinham que possuir um refinamento cultural que se traduzia em aprender francês, artes, música, piano”. (RIBEIRO, A. 1993: p.266)

Já se percebia na época uma mudança de padrão de comportamento social com respeito à mulher. Enquanto a mulher colonial vivia retirada e distante do mundo e sua aprendizagem não passava das primeiras letras e das prendas domésticas, a mulher no Império possuía outro tipo de comportamento: era mais culta e sua aprendizagem preparava-a para a vida em sociedade.

“A mulher emersa do mundo colonial devia ceder lugar à mulher aristocrática no saber, no comportamento, público e privado, na sociabilidade, enfim. É claro que sem comprometer a sua subordinação na família e na sociedade, mesmo porque não tinham sido de todo relegadas as idéias a respeito da inferioridade biológica da mulher, pois o seu cérebro era menor e portanto mais frágil que o dos homens, assim aprendiam menos!” (RIBEIRO, A. 1993: p.266).

Durante este período, era flagrante a diferença que a sociedade estabeleceu no nível de aprendizagem entre homem e mulher. Ainda predominavam na sociedade aqueles que apontavam a ignorância da mulher como um “importante fator de retardamento da humanidade. A inferioridade mental da mulher aos olhos de Tobias Barreto e Tito Livio Castro era pura e simplesmente em consequência do desuso da inteligência que acabara por atrofiar-lhe o cérebro.(...)”(HAIDAR, 1972: p.24).

Esta postura da sociedade com relação à mulher esteve presente durante muito tempo, sendo alimentada pelas atitudes de submissão das mulheres a estes conceitos. Foi somente com a vinda dos imigrantes que a sociedade local passou a verificar que suas mulheres realizavam o mesmo trabalho na lavoura que os homens. Observou também que muitas delas, além do trabalho pesado, ensinavam seus filhos e que muitas ainda tinham uma formação pedagógica e exerciam em seus países de origem a profissão de professoras, pedagogas, diretoras de escolas, etc. Ao tornarem-se preceptoras das filhas dos fazendeiros, acabavam por influenciá-las. Apesar desse processo se desenvolver de forma lenta no interior da sociedade, determinaram mudanças com a ampliação das escolas femininas.

Em 19 de abril de 1863, um grupo de imigrantes alemães fundava em Campinas *“A Sociedade Alemã Escolar e de Leituras”* de acordo com o registro do *Jornal Correio Popular*:

“A Sociedade Alemã Escolar e de Leitura, sem fins lucrativos, sem credo político ou religioso, e cujo maior objetivo era a criação da Escola Alemã. Desde aquela data, em Campinas vem funcionando, tendo passado a chamar-se em 1938, de Escola Rio Branco, mantida pela Sociedade de Instrução e Leitura. Inicialmente, a escola localizou-se à Rua Visconde do Rio Branco, próximo à Estação da antiga Cia. Paulista de Estrada de Ferro, mudando-se depois para Barão Geraldo.” (CORREIO Popular, 1983).

O primeiro presidente foi Otto Kupfer e, entre os seus fundadores, encontra-se o nome de Jorge Krug, que chegou ao Brasil em 1848. A primeira Escola Alemã funcionou inicialmente com uma única classe, sendo em 1873 ampliada. Em 1893, a Sociedade Alemã Escolar e de Leitura, resolveu fundar outra escola, cuja denominação passou a ser *“Nova Escola Alemã”*, dirigida pelo Pastor Jacob Zink que, até aquela presente data, tinha lecionado na primeira escola. A Nova Escola Alemã, com sede própria na Rua José de Alencar, funcionou até 1931, quando da sua fusão com a primeira construída em Campinas, isso em outubro desse mesmo ano. Apesar da fusão, continuou com o mesmo nome, ou seja, Nova Escola Alemã, sendo dirigida pelo Pastor Zink, que havia passado com todo o corpo docente e todo o inventário para o prédio da Rua

Visconde do Rio Branco, continuando com esse nome até 1938, “quando passou a se chamar Escola Rio Branco. Trata-se da mais antiga escola particular de Campinas”(CORREIO, 1983), ainda hoje em funcionamento.

Uma outra escola fundada por imigrantes alemães e de iniciativa particular e formação protestante foi o Colégio Florence, fundado em 1863, pela Sra. Carolina Florence. Este colégio estava voltado para o sexo feminino, iniciando o seu funcionamento com apenas sete alunas, com a proposta de:

“Ensinar a ler, escrever, contar, história pátria, aritmética, geometria, desenho, música, doutrina cristã e prendas domésticas. Já em 1871, contando com mais de 70 alunas entre externos e internos, a escola possuía os melhores professores, muitos deles, conhecido em Campinas e na Capital da Província: Dr. Francisco Rangel Pestana, Francisco Caldeira, Júlio Ribeiro, Amador Florence, Dr. João Kopke, Dr. Herculano Florence e outros.” (MORAES, p.111. In: Duarte R. 1905).

Embora a Sr. Carolina Florence fosse de religião protestante, não fez do seu colégio um instrumento de proselitismo sectário, como ocorreu com as escolas americanas em sua fase de implantação no Brasil. Esta postura assumida pelo Colégio Florence transformou-se numa norma adotada por outras escolas alemãs de Campinas. Esta posição de tolerância religiosa e de respeito à liberdade individual fez com que, pelos bancos escolares desse colégio, passassem desde filhos de positivistas até sobrinhos de frades. Outro fato, que levou o Colégio Florence a desfrutar do crédito da população, diz respeito à proposta pedagógica que o orientou, apresentando um conteúdo diferenciado das escolas particulares conservadoras. Inspirado nas idéias de Pestalozzi, o Colégio Florence adotou como princípio a observação da realidade tal qual ela se apresenta na natureza, fazendo disso o ponto principal para alcançar o desenvolvimento das alunas. Conforme as palavras de RIBEIRO:

“Os passeios e visitas pedagógicas a estabelecimentos comerciais e industriais nos arredores da cidade e em outras cidades, o que se completava com uma boa biblioteca da escola, a revista por ela editada e a alta qualificação do seu corpo docente.” (RIBEIRO, A. 1993: p. 93-95).

A educação feminina, de iniciativa particular, experimentava crescimento por toda a Província, apesar de ser negado às mulheres o acesso às academias. Na realidade, o Estado Imperial, ao colocar limites para as mulheres, deixava perceber na sua determinação, que predominavam os ideais da sociedade agrária, privilegiando o patriarcalismo e o espírito machista, levando a mulher a se submeter a essas idéias, além do fato de muitos acreditarem que a mulher era intelectualmente inferior aos homens.

Fato interessante nessa época é que, tanto na educação das meninas, como dos jovens ricos, o catolicismo ultramontano, identificado com o ensino jesuítico, não penetrou em Campinas, talvez em função da orientação liberal da oligarquia cafeeira local, que dava preferência ao ensino laico, de orientação positivista, maçônica e iluminista ou em virtude da influência das idéias inovadoras de muitos educadores europeus e norte-americanos que dominavam as escolas particulares locais com sua pedagogia, ou quem sabe, pela existência de escolas religiosas em Itú, dirigidas pelas irmãs de São José de Chamberry e em outros locais da província. Com respeito à escola pública, em 1871 havia apenas duas escolas para meninas e três para rapazes, distribuídas da seguinte forma,

“As escolas públicas elementares, para meninos, tinham como professores de primeira cadeira: Manoel da Luz Cintra, cuja escola funcionava no Edifício da Matriz Nova. A segunda cadeira: Manoel Campos Penteado, professor do bairro de Santa Cruz, (hoje Delfino Cintra), com aulas ministradas na sacristia da igreja. Já as escolas públicas para as meninas tinham como ocupante da primeira cadeira: D. Maria Eugênia de Campos Penteado, e o da segunda cadeira: D. Maria do Carmo Talman.” (MORAES, C. 1985: p.113)

O funcionamento das escolas públicas se dava em locais não apropriados para o desenvolvimento pedagógico, notando-se, já naquele momento, a precariedade de trabalho a que os professores estavam submetidos, não contando com a mínima estrutura e material didático para os alunos carentes. Tudo funcionava à base do improviso, onde o exercício da criatividade era o principal componente para driblar os problemas. Assim

“um caderno de papel , onde com uma penna de pato o mestre escrevia a lição. E para a caligrafia, bastava um debuxo a lápis para os alunos copiarem no mesmo caderno. Livro, só dois costumavam ser adotados: a Cartilha da Doutrina Christã e o folheto Um Homem Honrado. Tanto a leitura como o seu ensino, era feita em manuscriptos ou cartas commerciaes que os alumnos levavam para a escola.” (MELILLO, 1911: p.75).

Além das 5 escolas públicas de ensino elementar e seis outras particulares em funcionamento, conforme registra LISBOA no *“Almanaque de Campinas para 1871”*, há referências de mais cinco escolas particulares de ensino elementar, sendo uma para meninas e quatro para rapazes:

“Colégio Cezarino (meninas); Escola Malachias Ghirlanda (meninos); Escola da Loja Maçônica Fidelidade (meninos); Escola de Firmo Antônio Silva (meninos); Escola Severino Borges Martins (meninos). ” (LISBOA, J. 1871).

Campinas confirmava sua vocação de cidade cultural e com alto espírito civilizatório. Essa fama era desfrutada não apenas pela quantidade de escolas particulares ali instaladas, mas também por contar com inúmeros professores lecionando em suas casas, em horário de folga, já que os mesmos tinham outras profissões: eram negociantes, padres, funcionários públicos, músicos, agentes de correio, advogados. Estas escolas eram frequentadas tanto pelos campineiros, como pelos estudantes das cidades vizinhas, principalmente de Santa Bárbara, Americana e Piracicaba.

Por volta de 1870, começaram a predominar idéias sobre a educação vindas do exterior. A elite demonstrava uma certa euforia com o progresso que se verificava, ao mesmo tempo em que a sociedade deparava-se com problemas econômicos, acentuados nos últimos anos do Império. É neste ambiente de otimismo e incerteza que generalizou-se a idéia sobre a importância da educação para a nação, tornando a escola a principal instituição que podia abrir as portas para que o país atingisse o progresso e se modernizasse, resolvendo os problemas sociais.

Predominavam durante este período, por uma parte da imprensa, principalmente o jornal *“A Província de São Paulo”*, considerações a respeito da

educação. Esse jornal, mais identificado com as tendências liberais, racionalistas e cientificistas da época, atribuiu o atraso do país à falta de educação da população, afirmando que “a escola deve ser o molde e a bitola do progresso social do povo, a solução de muitos males” (A PROVÍNCIA, 1880). Apesar das discussões e debates que se travavam através da imprensa e outras instituições, não se modificou o ensino popular, que continuou a gozar da indiferença do Estado.

Em contrapartida, assistiu-se ao aparecimento das primeiras escolas protestantes na Província de São Paulo, como a do “*Colégio Internacional*” que, embora criada em 1869, iniciou suas atividades em 1870, o mesmo ocorrendo com a “*Escola Americana*” de São Paulo e, em 1881, o “*Piracicabano*” que abria suas portas para a instrução feminina.

3.3. O FUNCIONAMENTO DAS TRÊS GRANDES ESCOLAS DE CONFISSÃO PROTESTANTE NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO

Antes da criação do Colégio Internacional e da Escola Americana, os filhos dos imigrantes americanos, residentes na zona rural, permaneceram fora das escolas, por estas se situarem distantes de suas residências e, também, pela intenção que os americanos tinham de manter vivos seus costumes, língua, tradição e religião, conservando ligação com a cultura de sua antiga pátria. A solução encontrada pelos pais foi de se encarregarem do ensinamento de seus próprios filhos, cuidando para que os mesmos não se afastassem dos hábitos da leitura e da escrita. Alguns até contaram com a ajuda dos missionários que utilizavam a escola dominical como forma de instruí-los nas primeiras letras, com base na leitura do evangelho.

“Na Vila Americana, Mrs. Martha Steagall Norris ensinou as primeiras letras a seus filhos, e mais tarde, o Dr. Robert Norris os preparou em estudos especializados, até que Mr. King, foi contratado para lecionar na comunidade americana em fase de desenvolvimento. Misses Fielder e Annie Lou Vinson, foram contratadas para lecionar no Campo.” (GOLDMAN, 1972: p.167-168).

A concentração do grupo de imigrantes na região de Santa Bárbara e Americana fez com que o ensino informal fosse priorizado tendo como princípio privilegiar a educação familiar envolvendo os membros da própria comunidade, que assumiam o encargo de educar as crianças americanas tanto no plano religioso, como também nas primeiras letras. Com o tempo e mais bem estruturados a comunidade dos americanos adotou o modelo das “*Little Red Houses*”, sistema de escola que predominou na zona rural do Sul dos Estados Unidos, sendo as mesmas construídas em propriedades centrais, no intuito de facilitar o acesso das crianças. A existência destas escolas foi confirmada pelo Reverendo KENNEDY, que assim registrou o assunto:

“(...) uma comissão composta dos Srs. Wilber Mc Knight, Ezequiel Pyles e Amon Cullen que devia tratar da construção de uma nova igreja no Retiro, no meio das diversas fazendas dos irmãos daquela localidade. Não conseguindo levantar esse edifício, levantaram uma casa que por algum tempo serviu de escola e ponto de pregação.” (KENNEDY, 1928: p.40)

Era comum, na prática protestante, a igreja servir para outras atividades além daquela a que destinava-se. Assim como era comum a escola ser utilizada nas horas vagas para fins diferentes de seu verdadeiro objetivo. Agindo de forma estratégica, através da junção escola-igreja, os missionários não só utilizavam-na com um fim específico de ensinar a ler e escrever, como também atraindo novos adeptos para a leitura da Bíblia.

Seguindo esse princípio, a Escola do Retiro de Santa Bárbara funcionou na Moore's Chapel por um longo período e muitos dos professores que ali trabalhavam eram sulistas vindos ao Brasil para ensinar inglês às crianças dos colonos, como aconteceu com Mr. Joel Sanders e Miss Annie Mac. Alpine, que permaneceram por alguns anos nesta escola. Neste período, várias moças americanas estavam na “condição de professoras das escolas dominicais encarregavam-se de ensinar as crianças do núcleo, tornaram-se mais tarde, professoras de inglês ou de línguas.”(BARBANTI, 1977: p.109).

A educação dentro da própria comunidade tornou-se uma prática comum de algumas das mulheres norte-americanas que, dispondo de conhecimento, ministravam aulas para seus filhos e vizinhos. Um exemplo disso ocorreu na estação de Santa Bárbara, onde Martha Steagall Norris ensinou as primeiras letras a seus filhos e, mais tarde, o Dr. Robert Norris os preparou em estudos especializados, até que Mr. King foi contratado para lecionar na comunidade americana²⁵, desenvolvendo todas as atividades culturais. Destacaram-se também, Miss Lovie Fielder, que lecionou durante muito tempo na Escola do Campo, Miss Annie Lou Vinson, Miss Amazonas Mc-Knight, Miss Mary Grady e, em São Paulo, Miss Mary Alice Clark, filha de George Clark e Ana Eliza Cullen Clark²⁶ e outras.

Muitas delas começaram a lecionar na condição de professoras das escolas dominicais e de primeiras letras, ensinando os membros da própria comunidade. Mais tarde abriram escolas ou tornaram-se preceptoras particulares, professoras de inglês ou de outras línguas, lecionando em colégios particulares ou escolas públicas. Outras tornaram-se diretoras de escolas, como foi o caso de Mary Ellis Mac Intyre, que dirigiu o Colégio Progresso Brasileiro²⁷ e Miss Martha Watts, que dirigiu o Colégio Piracicabano, além de outras. Possuindo formação profissional para o magistério, obtida em escolas dos Estados Unidos, ou nos colégios criados pelos missionários protestantes a partir de 1870, essas professoras, percebendo a falta de atuação dos brasileiros neste campo, voltaram-se para as atividades educacionais.

O protestantismo sempre se serviu da instrução como meio de penetração e forma de evangelização. Com esse objetivo, as igrejas protestantes procuravam instalar a escola dominical e a escola paroquial de primeiras letras, também

²⁵ cf. Jones, 1967: p.350-351

²⁶ cf. Goldman, 1972: p.168.

²⁷ Almanach do Estado de São Paulo de 1896, re-organizado por Canuto Thorman (São Paulo; Ed. Cia. Industrial de São Paulo, 1896), p.234; Mapa do Colégio Progresso Brasileiro, maio de 1899.

denominada de escola junto à igreja, pela região. O valor da educação, portanto, era vinculado ao desenvolvimento religioso, onde o evangelho era visto não só como meio de estimular a fé, mas como forma de levar o homem ao conhecimento e progresso.

Deste modo, os missionários protestantes, à medida que ampliavam seus trabalhos pela Província de São Paulo, procuravam estabelecer a escola junto à igreja. Assim, foram criadas em vilas, sítios e distritos, vários núcleos de convertidos, como o que “ocorreu no Distrito de Brotas (SP) em 1872; em São João do Rio Claro (SP) em 1873; Botucatu (SP) em 1884; Sorocaba (SP) em 1884, etc. Sob a organização da Junta de Nova York.”²⁸

Estas escolas, nascidas ao lado da igreja, tinham como finalidade suprir a ineficiência do sistema pedagógico nacional, bem como atrair para o seu interior novos adeptos do protestantismo. Para isso, a Junta de Nova York enviou ao Brasil, e especialmente à Província de São Paulo, educadores missionários e leigos, homens e mulheres, bem como contrataram professores brasileiros para desenvolver esse trabalho. De acordo com RIBEIRO,

“Os orçamentos da Brazil Mission, ao longo dos anos, invariavelmente destinam verbas para Escola, em cada sede de campo missionário, bem como nos campos atendidos por pastores brasileiros. (com exceção de São Paulo, com sua Eschola Americana e o Colégio Internacional).”
(RIBEIRO, B. 1973: p.166).

As verbas para as escolas-igrejas, eram em proporção bem menor do que as destinadas às duas escolas presbiterianas, o Colégio Internacional, dirigido por George Nash Morton e Edward Lane, e a Escola Americana, dirigida pelo Reverendo Chamberlain. Ambas, tinham o propósito de oferecer à elite brasileira alternativas pedagógicas. O sistema pedagógico utilizado por estas escolas, se baseava num método de ensino inovador e pela presença das idéias básicas da

²⁸ Rev. Dagama, J.F. A Brief Account of the Great Empire of Brazil, our Mission Work and its present needs Jacksonville, Illinois, 1882

ideologia liberal, conforme o desejo manifestado pelas elites progressistas da região sudeste do Brasil.

A elite intelectual brasileira, demonstrando seu descontentamento com a política do Império e desejando se aproximar dos Estados Unidos, imitando o seu modelo republicano, achava que as mudanças deveriam passar via educação, através das escolas particulares, conforme manifestação do editorial da *“A Província de São Paulo”*:

“Não estará nos devidos termos a nacionalidade brasileira, dizia o jornal, enquanto não soubermos imitar outros povos na generosidade com que sabem preparar o seu futuro, generalizando e fecundando com rios de dinheiro a educação popular.” (A PROVÍNCIA de São Paulo, 1876).

Desta maneira, percebia-se que já havia uma pré-disposição para imitar o estrangeiro, deixando que a iniciativa particular criasse escolas, daí o elogio da elite intelectual brasileira às iniciativas educacionais do Colégio Internacional e da Escola Americana.

A criação de tais instituições tinha como finalidade primeira atender aos filhos dos imigrantes e protestantes de maneira geral, discriminados nas escolas católicas. Não querendo se dirigir às escolas públicas, recorreram à *“Comissão Executiva de Missões Estrangeiras”* que, com o tempo, percebendo ser interessante para a divulgação de seus trabalhos missionários no Brasil, autorizou a criação desses colégios. O primeiro destes estabelecimentos surgiu em 1869, pelas mãos de dois missionários norte-americanos, Reverendo George Nash Morton e Edward Lane. Enquanto Lane divulgava o trabalho evangélico pela região, posteriormente assumindo a direção do Seminário Presbiteriano, Morton tinha como principal tarefa a criação de uma escola presbiteriana, que mais tarde transformou-se no primeiro grande colégio americano no Brasil, *“O Internacional”*.

O início dos trabalhos desses pastores deu-se com o estabelecimento de uma Escola Primária no Bairro da Ponte Preta, em Campinas. Essa escola funcionava durante o período noturno com a intenção de atender adultos no

conhecimento das primeiras letras. A este respeito, DAWSEY, baseando-se no Reverendo Morton, afirma:

“Aberta a Escola Noturna, alcançamos muitos homens e crianças que fazem parte da classe-laboratório, atendendo aqueles que não podiam estudar de dia. Nossa intenção é fazê-los importantes auxiliares para o nosso trabalho de pregação religiosa. A escola é aberta para brincadeiras e leitura da escritura. Cada aluno tão logo aprenda a ler, começam o estudo da escritura. O número de alunos é 28, é o máximo que pode acomodar-se na sala. Temos a intenção de alcançar mais pessoas, de modo a possibilitar a sua introdução na biblia, assim como prepará-los para a leitura das escrituras.” (DAWSEY, 1993: p.96-97)

Nesta escola, a preocupação maior era divulgar o trabalho evangélico com o objetivo de demarcação de terreno e de promoção dos valores protestantes, isto torna-se claro nas palavras proferidas por MORTON e nas diretrizes de sua proposta pedagógica, atraindo, com isso, os adeptos de outras religiões e os descrentes.

A partir de 1871, MORTON transformou a Escola da Ponte Preta no Colégio Internacional, com proposta de atendimento tanto para o primário como para o secundário. Foi nesta fase que ocorreram mudanças na sua postura pedagógico-evangelizadora, que deixou de ser direta e aberta, assumindo uma postura mais sutil de atuação. Miranda, jornalista, maçom, republicano e principal interlocutor das idéias inovadoras dos missionários americanos, assim se manifestava pela *“Gazeta de Campinas”* a esse respeito:

“(...) A educação tal como compreendem os Srs. Morton e Lane deve ser de toda a sociedade bem constituída, assenta nas bases indestrutíveis da religião. A prática religiosa, porém é do programa do Colégio, devendo o aluno seguir na mais inteira liberdade de consciência, será mantida absolutamente conforme a religião que seus pais lhe ensinarem. A religião católica, portanto que prevalece entre nós, será cultivada pelos alunos, como acontece em todos os colégios. (...)” (A GAZETA de Campinas, 1887).

De acordo com as palavras proferidas por Jorge Miranda, a educação a ser ministrada pelo Colégio Internacional deveria seguir os princípios cristãos, presentes no seio da sociedade brasileira, cuja prática era a da liberdade individual de crença e tolerância religiosa. Pisando em terreno estranho, onde o domínio

religioso pertencia à Igreja Católica, procuraram os missionários protestantes se cercar de todos os cuidados, tentando, com isso, eliminar os focos de resistência que podiam opor-se a estas idéias. Para isto foi estabelecida uma reunião na casa do Reverendo Morton, com as principais autoridades locais.

"Cerca de 50 cidadãos de projeção de Campinas se reuniram em casa de Morton para determinar os arranjos para o estabelecimento do colégio. A relação dos que assinaram a petição e o convênio para a fundação da mesma, era composta de pessoas ilustres ligadas ao Partido Republicano, a Loja Maçônica e adepta do Positivismo, entre eles se encontravam: Francisco Quirino dos Santos (redator desse Jornal), Coronel Comendador Joaquim Egydio de Souza Aranha e João Brás da Silva Caldeira. Também presentes, Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles, Francisco Glicério de Cerqueira Leite, Francisco Rangel de Pestana e Antônio Benedito de Cerqueira Leite, entre outros." (A GAZETA de Campinas, 1871)

Em torno do projeto inicial de construção do Colégio Internacional, participou a nata da intelectualidade campineira, bem como comerciantes bem sucedidos, fazendeiros que fizeram fortuna através do café e políticos republicanos que, mais tarde, se sobressaíram no cenário nacional, ocupando altos cargos no novo governo que se instaurou a partir de 1889. Os presentes nessa reunião eram simpatizantes dos ideais liberais e admiradores incondicionais da pedagogia e do povo americano.

A identificação dos republicanos com a idéia de educação, divulgada pelos missionários americanos no seu projeto para o Colégio Internacional, é que levou BRASILIENSE a proclamar Campinas, bem como os paulistas, os *"americanos do Brasil"*. Dizia ele:

"Já alguém qualificou com toda a justiça os Paulistas, de americanos do Brasil. Na verdade o espírito americano estereotipado na popular frase: go ahead and never mind, que tem sido uma das mais seguras bases da grandeza dos Estados Unidos, vivifica os filhos desta província entre eles, cumpre dizê-lo, são os campineiros especialmente os que tem inscrito aquele pensamento na bandeira, que desfraldaram, dos melhoramentos locais." (A GAZETA de Campinas, 1873).

O Colégio Internacional começou seu funcionamento em terreno próprio a partir de 1872. Desde o início, os missionários lecionavam tanto em inglês quanto

em português para que os filhos de americanos não perdessem o contato com a língua materna. Na abertura de um novo semestre escolar, pode-se observar o grau de aceitação do Internacional, que conseguiu atrair um maior número de alunos tanto para o internato masculino como para o feminino, sendo que “21 meninas se matricularam na Escola de Miss Henderson, e 54 meninos no College. Mesmo a velha casa, que recentemente havia sido reformada, estava sendo usada como internato para 27 rapazes.” (RIBEIRO, B. 1973: p.178)

A precariedade do ensino público, mais a proposta pedagógica inovadora do Internacional, que somava-se à qualidade dos professores que ali lecionavam, concorriam para que esse Colégio se sobressaísse como um dos melhores da América Latina. Entre os professores que fizeram parte do seu quadro docente, destacavam-se: Rangel Pestana, Júlio César Ribeiro Vaughan e o latinista e gramático português Francisco Quirino dos Santos.²⁹

Adotando, desde o início de suas atividades, uma forma de abordagem diferente das escolas católicas tradicionais, onde havia rigidez na disciplina, “nesta escola imperou uma maior liberdade e as relações entre professores e alunos foi marcada pelo sentimento de amizade.”³⁰ Tal comportamento era considerado um avanço para a época, pois na grande maioria das escolas, era comum o professor manter uma postura distante, para valorizar a hierarquia e como forma de manter a disciplina.

Na comparação entre o ensino tradicional herdado dos jesuítas e o ensino mais liberal implantado no Brasil pelos protestantes americanos, este último despertou a atenção e a curiosidade dos pais, que não tardaram em enviar seus filhos para estudar no Internacional. Entre as décadas de 70 e 80 era considerável o número de estudantes paulistas, principalmente do Oeste, que se dirigiam para os

²⁹ N.A. Alguns dos professores presentes no quadro do Colégio Internacional como, por exemplo, Francisco Quirino dos Santos, Rangel Pestana e outros, faziam parte da diretoria da Sociedade “Culto à Ciência”. Isto leva-nos a deduzir que havia uma estreita relação entre os dois estabelecimentos. Muitos documentos relatam que muitos dos que formavam a diretoria dessa Sociedade tinham sido alunos do Reverendo Morton, em grego (disciplina por ele lecionada).

³⁰ Braga, 1916: p. 42-47 e Jornal Diário de Campinas 1929. p.35.

Estados Unidos estimulados pelo Reverendo Morton. O *Jornal Diário de Campinas*: “registrou a partida desses estudantes, que saíram de Campinas rumo à América do Norte, com o objetivo de completarem a sua educação no College Americano.” (DIÁRIO de Campinas, 1929)

Apesar da ascensão do Colégio Internacional, dos esforços empreendidos no sentido de elevar o nível de ensino e da ideia que tinha Morton de concretizar um modelo de educação que incentivasse mudanças nas regras de comportamento da sociedade brasileira, esta ainda continuou presa ao modelo pré-estabelecido pelo Governo Geral e pela necessidade vigorosa de preparar seus alunos para o Exame Preparatório da Academia, fazendo com que o programa anteriormente elaborado por MORTON em 1871 fosse abandonado, causando-lhe enormes frustrações. Em virtude disto, assim se manifestou em 1877 através do Catálogo elaborado pelo Colégio Internacional:

“Collégio Internacional já está em meio de seu quinto anno de existência. Nem um semestre se tem passado sem provas evidentes da apreciação em que tem o público. De sua parte o Collégio esforça-se sempre para corresponder a confiança em si depositada. Adquiriu um corpo docente composto de homens sérios, doutos e conscienciosamente dedicados ao magistério: tem procurado infundir em seus alumnos amor pelas letras, acatamento à verdade e nobreza de aspirações: o saldo de seus rendimentos, tem-no sempre applicado a melhoramentos materiaes, dando assim garantias de estabilidade de uma instituição que não depende da vida de um homem.

Todavia o Collégio não tem realisado o programma (1) que formulou, programma amplo, desenvolvido e incontestavelmente bem; foi forçado a arredar-se do alvo que mirava pela necessidade de apromtar os alumnos para exames preparatórios académicos.

O director poz em prática todos os meios a seu alcance para que se introduzissem no ensino da mocidade novos ramos de conhecimentos, ou para que, ao menos, nas diversas linguas e sciencias cultivadas entre nós fossem os estudantes levados além dos pontos exigidos como preparatórios. Baldados esforços!

A urgência dos paes dos alumnos, apressa mesmo que têm estes de verem-se matriculados em academias frustra todos os planos do curso collegial. Approvado um alumno em qualquer matéria, cessa o estudo della, porque ha outras a apromptarem-se. Estudos utilissimos, indispensáveis até, como a do allemão, grego, da botânica, da zoologia, da phisica, da chimica, da astronomia, das mathemáticas adiantadas e muitas outras que ficaram inteiramente desprezadas.

Após quatro annos e meio de dura experiência convenceu-se o director que é impossível combinar um curso de estudo liberal, aprofundado e progressivo com o actual systema de exame. Emquanto não houver modificação de tal systema,

os collégios particulares ficam condemnados a ensinar unicamente as matérias exigidas nas academias, e isso superficialmente.

Nestes últimos tempos, por exemplo, abriram-se as aulas de geologia e grego. Os alumnos adiantaram-se nessas matérias, porém, por não ser matérias exigidas pelas academias: o resultado foi haver reclamações, sahiram do Collégio alguns alumnos, vendo-se outros, alias verdadeiramente afeiçãoados a esses estudos, obrigados a abandona-los para entregarem-se ao trabalho árido e nocivo de decorar pontos." (...) (CATÁLOGO 1877).

MORTON manteve com os órgãos responsáveis pela educação uma férrea discussão em razão da desorganização oficial e do papel que cabia às escolas particulares diante do “*sistema de exame*” adotado pelo Estado para o ingresso na Academia. Em 1877, ele enviou um telegrama ao governo com o propósito de reclamar contra tal sistema e contra as exigências disciplinares às quais estavam sujeitas as escolas particulares que, por questão de sobrevivência, ensinavam apenas o superficial a seus alunos, conforme constava no programa imposto pelo Governo Imperial como exigência para as provas.

Todos esses fatores diagnosticavam a pobreza a que estava sujeito o sistema educacional brasileiro, que pouco se modificou durante os anos posteriores de sua duração. Apesar dos alunos continuarem dando preferência para a educação liberal desenvolvida no Colégio Internacional, as exigências dos pais quanto à qualidade e às disciplinas deixaram de ser cobradas e exigidas, o que tornou-se comum, durante um bom tempo. Este fato, causou a MORTON uma amarga frustração e desencanto, conforme ele deixou transparecer em telegrama enviado às autoridades da Corte:

“Os senhores alunos, depois de obter o mínimo de notas exigidas pelas academias oficiais, abandonam o curso complementar de educação liberal e correm em prol do ambicionado diploma de bacharel sem desejar o benefício melhor de um preparo mais longo e mais sábio.” (O DIÁRIO, 1929)

A ambição dos estudantes da época não era propriamente um ensino de boa qualidade, nem sequer a preocupação em adquirir conhecimentos que os tornassem sábios. Esta encontrava-se situada num terreno mais concreto e imediatista: tinha por objetivo habilitar o mais rápido possível, para assim poder o estudante concorrer a uma vaga como funcionário da Corte ou se transformar em doutor.

Num país onde ter o secundário era sinônimo de ser doutor, sábios seriam todos aqueles que detinham uma forma de saber e de conhecimento.

Nesta época, organizaram-se aulas em colégios preparatórios mais baratos e menos eficazes, buscando com isso, atender às exigências das várias classes existentes na sociedade, ávidas pela ascensão social de seus filhos. Muitos dos pais, não mediam esforços para que seus filhos alcançassem um lugar *"na galeria dos homens doutoráveis"* para, desta maneira, distanciarem-se das camadas sociais mais baixas e se aproximarem da classe dominante, representada pela aristocracia rural, a única classe social em que as camadas inferiores podiam se espelhar.

A sociedade, de maneira geral, apresentava um perfil mais ou menos definido em termos econômicos, ou seja, os que nasciam ricos, continuavam ricos, enquanto que os pobres continuavam vivendo na mesma situação de pobreza. Desse modo, a escola se firmou como um importante instrumento de ascensão social pela camada intermediária urbana, que via nela um meio de se aproximar das classes mais abastadas em termos de ideais e aspirações. Assim, a escola pública era chamada para ampliar o número de vagas para atender as reivindicações dessa classe. Como isso não ocorreu, as atenções foram transferidas para as escolas particulares.

Buscando manter o Colégio Internacional em pleno funcionamento, tornou-se necessário adequá-lo à realidade da política educacional imposta pelo Estado Imperial, cumprindo o papel de simples colégio preparatório de alunos que prestariam os exames para a Academia. Com isso, a idéia alimentada pelo Reverendo Morton de transformar o Internacional no primeiro estabelecimento universitário do país, fracassou. Mas, mesmo assim, conseguiu o Internacional, sem nenhuma dificuldade, alcançar os objetivos exigidos pelos pais de seus alunos: uma ampla aprovação na Faculdade de Direito de São Paulo, local de preferência de muitos campineiros.

Apesar da rápida projeção do Internacional e a credibilidade que gozou o seu sistema pedagógico junto à elite brasileira, não foi permitido ao mesmo dar

continuidade de seu trabalho por mais tempo. Sérios problemas de ordem financeira aliados ao ponto de vista contrário ao da Missão Mantenedora fizeram com que Morton deixasse a direção do Colégio bem como o comando da Igreja de Campinas. Em janeiro de 1879, entregou a direção do Internacional, dirigindo-se para São Paulo, onde fundou o Colégio Morton, “oferecendo instrução no mesmo molde do Internacional consegue destacar-se por algum tempo.”³¹

A Missão, por sua vez, entregou a direção do Colégio Internacional a John Debeney e Edward Lane que permaneceram à sua frente até 1891, quando o Reverendo Samuel R. Gammon, em conjunto com outros diretores, assumiram sua direção. Nesse mesmo ano, Edward Lane contrai a febre amarela, sendo vitimado pela mesma. O surto epidêmico que invadiu a cidade de Campinas fez com que as autoridades da época considerassem a doença como a mais pavorosa de todas. Em meio a esta situação, muitos deixaram a cidade. Segundo LISBOA:

“A cidade contava com uma população estimada em 33 mil habitantes, sendo 10 mil nas cidades e 23 mil nas fazendas, nos quais 12 mil são livres e 20 mil escravos.” (LISBOA, 1871)

O surto de febre amarela reduziu a população de Campinas a apenas 3 mil habitantes, transformando-a em cidade deserta da noite para o dia.

“Muitas associações como por exemplo a diretoria do Circolo Italiane Unita, por um ano deixou de funcionar. Também, os Colégios como Carolina Florence que com suas atividades e alunas se transferiu para Jundiá. O Colégio Internacional, em 1892 encerrava suas atividades em Campinas, mudando para a cidade de Lavras em Minas Gerais; assim enquanto que as demais escolas suspenderam suas aulas.” (SANTOS FILHO, e NOVAES, 1996: p.36).

Ocorreu a migração de um bom número de fazendeiros que, com seus familiares, transferiam-se para São Paulo, ali matriculando seus filhos nos

³¹ N.A. (Catálogo do Collégio Internacional de 1891). O Collégio Morton abriu suas portas para aulas em São Paulo, em 7 de janeiro de 1880. O Reverendo Morton sonhava em transformar seu colégio em Escola Superior de Filosofia e Letras. No entanto, pelas mesmas razões que ele deixou o Collégio Internacional, ele foi obrigado a encerrar as portas de sua escola em 1882. Falido e frustrado ele retorna aos Estados Unidos.

principais colégios existentes, entre eles a Escola Americana, nesse período consolidada e desfrutando de credibilidade.

A fundação da Escola Americana deu-se em 1870 em São Paulo, através de Mrs. Chamberlain, esposa do Reverendo George W. Chamberlain. Estes, a par das dificuldades atravessadas por muitos dos protestantes nas escolas públicas do Império, tomaram a resolução de abrir uma pequena escolinha em sua residência, para atendimento das meninas que “ali aprendiam a ler e a escrever num ambiente acolhedor e bem diferente da intolerância religiosa que predominava nas Escolas Públicas do Império.” (GARCEZ, 1970: p.13)

Apesar de constar na Constituição Brasileira de 1824 que deviam ser respeitadas outras crenças e que o ensino religioso não era obrigatório aos protestantes, o clero católico não as respeitava, passando por cima da lei e obrigando os alunos a estudarem e praticarem princípios do catolicismo. As reclamações não somente partiam dos filhos de protestantes, como também vinham dos filhos dos dissidentes políticos do Império, como os republicanos e os positivistas.

Embora a “*Escolinha Americana*”, do casal Chamberlain, tivesse a proposta de atender as meninas protestantes, com o tempo e devido a inúmeros pedidos, ela ampliou o seu atendimento, recebendo também meninos não protestantes. O desejo manifestado por Mrs. Chamberlain na ocasião “era o de ampliar os limites do curso até alcançar o mesmo ideal da educação americana, ou seja a escola mista.” (GARCEZ, 1970: p.16). Chamberlain considerava que os melhores resultados poderiam ser alcançados quando meninos e meninas trabalhassem juntos, pois “apesar das diferenças existentes entre homens e mulheres, esses conviviam conjuntamente em sala de aula e construíam uma grande nação.” (GARCEZ, 1970: p.16).

À medida que aumentou o número de pedidos de matrículas, a “*Escolinha*” tornou-se pequena para atender o grande número de alunos, assim como foi necessário contratar professores para ajudar no atendimento. Por esta

razão, em 1871, a escola mudou para um prédio maior, situado na rua São José, em São Paulo, trazendo já como nome oficial *“Escola Americana”*. No quadro de professores constavam nomes como Júlio Ribeiro Vaughan (de literatura), Antonio Trajano (de matemática), Eduardo Carlos Pereira (de gramática), além do jornalista Rangel Pestana, que havia deixado Campinas dirigindo-se para São Paulo para editar o *Jornal Província de São Paulo*.

É perceptível, a partir de 1871, uma alteração no pensamento e na postura do Reverendo Chamberlain com respeito à escola. Se antes sua intenção era de sua *“Escolinha Americana”* funcionar seguindo os princípios das escolas dominicais (sem retribuição monetária, trabalhando os missionários apenas por vocação e com o intuito de conversão e fortalecimento da fé protestante), a partir de 1871 Chamberlain buscou junto à Congregação Presbiteriana a decisão de criar o Colégio Protestante. Para isto, porém era necessário ter dinheiro e é por esta razão que Chamberlain se ausentou durante todo o ano de 1871 do Brasil, viajando para os Estados Unidos, a fim de buscar os fundos necessários para a realização do seu projeto educacional. Propunha também que “o colégio receberia dos alunos ali matriculados o pagamento correspondente ao ensino ministrado.”³²

A oficialização do Colégio Protestante, que passou para a jurisdição do *“Board of Foreign Mission of Presbyterian Church”*, implicou não somente na mudança de prédio e na contratação de novos professores (que adotaram os métodos educacionais transplantados dos Estados Unidos), como também o enquadramento do Colégio a certos princípios a serem adotados, que transcrevemos abaixo:

“ 1- Observar o sistema de ensino americano: Escolas mistas para ambos os sexos; liberdade religiosa, política e racial. A educação baseada nos princípios da moral cristã, segundo as normas das Santas Escrituras e atendendo

³² cf. Garcez, 1970: p.19.

N.A. A mudança de perspectiva com relação ao papel da escola é visto dentro de dois prismas. A princípio, o valor da educação vai estar vinculado à nova vida espiritual que faz um esforço necessário para atingir o progresso. Posterior, a educação escolar busca divulgar o conhecimento e a cultura, sem naturalmente descuidar do compromisso evangélico de princípio protestante.

ao conceito protestante que exclui da escola a campanha religiosa, limitando-se às questões de moralidade ética contidas no ensino de Cristo;

2- O ensino não será gratuito, cobrando a instituição apenas o necessário para as despesas de custos;

3- A Escola não terá fim lucrativos: não poderá distribuir dividendos ou lucros sob qualquer modalidade às pessoas ou instituições laicas ou religiosas. Os professores e funcionários receberão o que for estipulado previamente;

4- As anuidades da Escola poderão ser acrescidas até 15% de seu valor, denominado "custo de ensino" para custear bolsa de estudos para alunos pobres, quando estes não puderem prestar serviços ao estabelecimento;

5- O patrimônio da Instituição será formado por doações, legados, subvenções de poderes públicos ou particulares, e ofertas que forem compatíveis com os fins da escola serão aplicados para a melhoria do ensino;

6- Sendo a precípua finalidade da Brazil Mission a pregação do Evangelho, os missionários prestarão concurso à obra educacional leiga, a título de eventual cooperação, sendo paga pela Board." (GARCEZ, 1970: p.46)

Os princípios impostos pela Missão junto à Escola Americana tinham como objetivo organizá-la nos mesmos moldes em que funcionavam as escolas pertencentes a essa instituição nos Estados Unidos, de maneira que não houvesse dúvidas quanto à seriedade do trabalho ali desenvolvido, assim como a finalidade e o destino do dinheiro empregado. Quanto ao modelo pedagógico utilizado, procurou-se valorizar o método intuitivo, a leitura silenciosa, o estímulo à racionalidade, à liberdade e à tolerância religiosa, a não presença dos castigos físicos ou corporais e a presença de classes mistas. Tal modelo logo ganhou a simpatia dos paulistanos que, acostumados ao método tradicional, aprovaram com grande entusiasmo o modelo pedagógico implantado pelos protestantes em sua Escola. Isto pode ser verificado em anos posteriores, com o aumento do número de alunos matriculados, ou pela lista de espera, daqueles que tinham expectativa de uma vaga. Sobre esse assunto GARCEZ registrou o seguinte fato:

"O ano de 1875 apresentou-se realmente promissor. As matrículas na Escola ultrapassaram sua capacidade e iniciou-se a procura de outro local mais amplo para acomodar os estudantes que desejavam cursar o Colégio Protestante, cada vez mais acreditado. Portanto, assiste-se a transferência da Escola Americana, da rua São José, para a rua de São João, isso se deu no dia 3 de setembro de 1876." (GARCEZ, 1970: p.39-61).

O velho casarão em que a Escola Americana estava situado apresentava-se acanhado para o grande número de alunos espalhados pelos seus corredores, tal foi

o seu crescimento. Este fato levou o Reverendo Chamberlain, em 1875, a anunciar a compra de um novo terreno, localizado na Rua São João, e a solicitação, junto à sua congregação, de um urgente levantamento de recursos para a construção de pelo menos um primeiro edifício, *“com dimensão ampla para abrigar a escola e a igreja”*. Ao mesmo tempo, anunciava o seu novo afastamento do Brasil, viajando para os Estados Unidos e a Inglaterra em busca de recursos.

Chamberlain regressou ao Brasil no final de 1875, época em que iniciou a construção do novo prédio, do futuro Instituto Educacional em São Paulo. Em relatório apresentado ao Presbitério do Rio de Janeiro, em 10 de agosto deste mesmo ano, ele manifestou a sua preocupação em não poder dar à Escola o tempo necessário e que sentia o drama da falta de professores que predominava em todo o Império, vendo como necessidade urgente a busca de solução para o problema.

O Instituto de São Paulo foi inaugurado em 1877. Além do curso primário da Escola Americana em funcionamento, foram criados a Escola Normal ou de treinamento (training school) e o Curso Superior de Filosofia.

A Escola Normal tinha como finalidade treinar professores para o atendimento ao jardim da infância. De acordo com o Reverendo Chamberlain, a intenção era resolver um problema que no Brasil tornou-se crônico, a falta de professores.

“O problema mais difficil de solver na administração d’um collégio não é o alcance de grande número de alumnos, nem a escôlha dos melhores compêndios, nem a aquisição de edificios adequados, nem tão pouco a formação de um curso lógico e attractivo, mas sim, obter e conservar a formação de um corpo magistral que se dedique com amor ao ensino. A importância e proficuidade d’uma escola estão na razão directa do valor pessoal do professor. “Tal mestre tal escola”. “Nada valerão as escolas sem bons mestres”, a personalidade do mestre que passa para a escola e vê-se reflectida em cada alumno como um semblante reproduzindo em espelho facetado. “Os mais belos programmas e providentes instrucções se inutilizam e tornam-se inefficazes; os mais engenhosos métodos se desnaturam e viçosas esperanças se esvaeçam, se o mestre não for o que cumpre ser.” (GARCEZ, 1970: p.67).

Um dos graves problemas enfrentados pelas escolas nesta época era o da falta de bons mestres. Entre as várias explicações para o problema estava o salarial:

os professores recebiam irrisórios salários que os afastavam das salas de aulas, empurrando-os para outras profissões, talvez menos atraentes, mas que pelo menos davam-lhes condições de sobrevivência.

A preocupação demonstrada pelo Reverendo Chamberlain com a falta de professores refletiu na sua intenção de solucionar o problema. Daí a criação da Escola Normal, formando os professores que podiam atender o jardim de infância da Escola Americana e também do curso de filosofia, com o objetivo de preparar os professores secundários da Escola Americana. Apesar da inauguração da Escola Normal ter acontecido em 1875, permaneceu por um longo período sem receber nenhum aluno, tal era a indiferença que despertava o magistério.

“Somente em 1879 é que se tem notícia de uma aluna, embora a mesma não reaparece nos anos seguintes. No entanto, pode-se admitir o oferecimento de estágio a uma ou outra aluna. Assim como, não se implantou o Instituto Teológico, mas ninguém desiste dele. Em 1884 há 4 alunos classificados em curso seminário, mas nos anos subsequentes, classificam-se no secundário.”
(RIBEIRO, B. 1973: p.242).

A criação do Instituto Literário e da Escola Normal somente foi concretizada após 1885. Antes disso, não se tem notícias de alunos matriculados nestas disciplinas, conforme consulta ao livro de matrícula referente ao período de 1878 a 1885, da Escola Americana mencionado abaixo:

Alunos da Escola Americana 1878-1885.
(Collége Mackenzie)

Por séries e semestres:

Ano/Período	Jardim da Infância	Primário	Secundário	Normal	Seminário
1878	12	124	47	-	-
1879	-	145	40	1	-
1884/1º semestre	-	97	32	-	4
1884/2º semestre	-	103	27	-	-
1885/1º semestre	-	102	28	-	-
1885/2º semestre	7	84	45	-	-

Fonte: Livro de Matrícula de 1878-1885. Arquivo do Instituto Mackenzie. São Paulo

Em 1878, foi inaugurado o jardim da infância seguindo os moldes do “*Kindergarten*”, adotando-se o sistema de Froebel.³³ O jardim da infância estava sob a orientação de Miss Phebe Thomas, que foi sua primeira diretora, vindo mais tarde receber o auxílio de duas outras missionárias, Miss Lobb e Miss Mary Lenington. No seu primeiro ano de funcionamento contou com 12 alunos matriculados; dos anos posteriores não há registro. Somente a partir do segundo semestre de 1885, aparece neste Livro a matrícula de 7 alunos.

A Escola Americana tinha o maior número de alunos concentrados no ensino primário e secundário, o que já não ocorria com a Escola Normal e o Seminário, cuja procura foi insignificante mesmo após 1885, revelando um quadro extremamente negativo com relação ao magistério e à formação de seminaristas protestantes (essa característica predominou em todo o período imperial). Embora fosse uma Escola Protestante, e tendo como princípio zelar pela formação e cultura da tradição americana, pode ser observado no Livro de Matrícula desta escola que os descendentes de americanos só apareceram nos registros a partir de 1877.

**Livro de Matrícula da Escola Americana 1877.
(Colégio Mackenzie)**

1877	registram-se	3	norte- americanos	matriculados
1878	registram-se	14	norte-americanos	matriculados
1879	registram-se	6	norte-americanos	matriculados
1880	registram-se	4	norte-americanos	matriculados
1882	registram-se	7	norte-americanos	matriculados
1883	registra-se	1	norte-americano	matriculado

Fonte: Livro de Matrícula de 1877. Arquivo do Instituto Mackenzie. São Paulo.

³³ cf. Monroe, 1978 p.309. (O Sistema de Froebel tem como base ajudar a criança a expressar-se e desenvolver-se. E para se conseguir isto, deve deixar que a mesma mostre interesse e tendência inatas à ação. Nesse sentido, a criança aprende através das brincadeiras, das expressões de idéias. O alvo principal não é aquisição do conhecimento, mas sim, o desenvolvimento que funciona como subproduto proveniente dos próprios brinquedos. As formas de expressão de sentimentos para Froebel são: Gesto, linguagem, canto. Meios esses que devem ser coordenados. Exemplo, a história contada pelo professor pode ser reinterpretada pelos alunos em sua própria linguagem, valorizando a sua representação).

No quadro acima não aparecem os anos de 1875 e 1876, em razão dos mesmos não apresentarem nenhum registro de filhos de americanos nesta escola. Isto deve-se ao fato de que, neste período, muitos deles procuravam adequar-se à situação financeira a que estavam submetidos e, não dispondo de muito capital e nem de escravos que pudessem ajudar na lavoura, utilizavam o trabalho braçal da própria família. A maioria dos filhos de imigrantes se dirigiu para a escola da comunidade a fim de aprender as primeiras letras. Só mais tarde, e gozando de uma outra estrutura financeira, é que eles foram enviados para colégios mais avançados.

Em 1877, a Escola Americana contava com 91 alunos sendo que 77 eram subvencionados pelo governo, matriculados tanto no curso primário como no secundário. O curso secundário foi implantado a partir de 1885, época em que o Reverendo Chamberlain deixou a direção da escola, indicando Horace Manley Lane.

O Dr. Lane assumiu a direção do Instituto Educacional de São Paulo e dos estabelecimentos presbiterianos da igreja. Destacando-se como uma figura ilustre nos Estados Unidos, confirmou, no Brasil, a fama de grande administrador de que gozava em seu país. Foi sob sua direção que a Escola Americana abandonou o ortodoxismo religioso, no qual se achavam sedimentados os seus trabalhos educacionais desde o início, adotando uma postura mais flexível e liberal. Esta atitude, somada ao grande desenvolvimento e prestígio de que desfrutava a Escola Americana, ganhou o respeito das autoridades provinciais. Mais tarde, Dr. Lane aparece no cenário educacional paulista como conselheiro de Cesário Motta e Caetano de Campos. A realização da primeira reforma teve a participação direta de professores americanos e brasileiros que, indicados pelo Dr. Lane, ajudaram Caetano de Campos na montagem do programa a ser implantado na Escola Primária e na Escola Normal. Desta forma, registrou AZEVEDO em seu livro *“A Transmissão da Cultura”*:

“na ocasião da primeira reforma do ensino primário e normal, acontecida em 1890, Horace Lane vai indicar a professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade que esteve 4 anos estudando nos Estados Unidos e a professora Miss Márcia Browne, ex-diretora de uma Escola Normal em São Luiz, em Massachusetts, nos Estados Unidos e diretora da Escola Normal do “College at São Paulo,” para colaborarem com Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, na direção das escolas anexas (escolas-modelo) que serviam de campo de aprendizagem, prática do professor e de experimentação de novos métodos.” (AZEVEDO, 1976: p.140)

Seguindo o modelo da Escola Americana, teve início a reforma do ensino público primário e normal, cujo modelo e técnicas pedagógicas implantados foram os norte-americanos, modelo esse que segundo AZEVEDO,

“...prolongou-se até o princípio do século atual, pela ação de um grupo de educadores, como Gabriel Prestes que sucedeu a Caetano de Campos na direção da Escola Normal, e Oscar Thompson, que tendo substituído em 1893 a Miss Browne, assumiu em 1909 a direção geral do ensino público em São Paulo. Porém, é a Caetano de Campos que cabe a reivindicação de haver criado a escola pública do ensino reformador.” (AZEVEDO, 1976 p.140-141).

A partir de 1886, o “College at São Paulo” passou a ser administrado pela Igreja Presbiteriana, cuja sede, de acordo com a sugestão do conselheiro Ruy Barbosa, era Nova York, “por não haver sociedade similar na legislação brasileira.”

“Por sugestão de Ruy Barbosa em 1889, a “Board of Foreign Missions of the Presbyterian church” deu permissão para que o College at S. Paulo fosse incorporado pela Board of Regents of the University of State of New York para que os diplomas da Escola de Engenharia tivessem a fiscalização do Conselho do Ensino Superior do Estado de Nova York. “A Board of Foreign Missions” era a junta dos síndicos para administrar as propriedades da Igreja, em São Paulo, e a Board of Regents of the University of New York era um Conselho de Ensino Superior do referido Estado. Assim sendo, a Escola de Engenharia do Mackenzie, jurisdicionada à Universidade de New York, era equiparada às célebres Columbia University, Union University, Cornell University, etc.” (GARCEZ, 1970: p.99).

A incorporação do College e da Escola de Engenharia pela Universidade do Estado de Nova York tinha como objetivo não somente a presença de um órgão fiscalizador do ensino, mas também garantir a seriedade do trabalho educacional aqui desenvolvido, subordinado à sua matriz, com sede na cidade de Nova York, onde também se localizava a Igreja Presbiteriana. Já o nome Mackenzie apareceu

a partir de 1891, em virtude de uma doação feita por John Mackenzie nos Estados Unidos.³⁴

Com relação aos metodistas, a primeira iniciativa deu-se por volta de 1881, através do Colégio Piracicabano, destinado à educação feminina. Este Colégio teve uma notável atuação em Piracicaba, pela aplicação de métodos pedagógicos inovadores de inspiração norte-americana, o qual, no meio de tantas vicissitudes e obstáculos gerados pelos preconceitos, conseguiu sobressair-se. O Piracicabano teve sua origem em 1879, como escola particular, fundado por Annie e Mary, filhas do Reverendo Junius E. Newmann, ligado a Santa Bárbara. Estas receberam a valiosa contribuição dos irmãos Prudente e Manuel de Moraes Barros”.³⁵

Entretanto, a súbita doença de uma das irmãs e o casamento de Annie fizeram com que a escola encerrasse suas portas no ano seguinte. Somente em 1880 é que o Departamento de Missões Estrangeiras da Igreja Metodista Episcopal do Sul chamou e comissionou Miss Marta Watts a lançar, no Brasil, as bases do movimento educacional. Em 15 de novembro de 1881, renascia o Piracicabano

³⁴ cf. Garcez, 1970: p.109-112. Segundo o autor: A história registra que José Bonifácio de Andrada e Silva, integrado nas aspirações de liberdade que nortearam George Washington nos Estados Unidos, procurava explicar ao mundo as razões do “Grito do Ipiranga.” Para isso publicou na imprensa internacional artigos abordando os episódios principais de nossa independência. Um desses artigos, fazia menção do pouco que o Brasil Colônia e o Brasil Reino fizeram em prol da educação popular, este artigo, caiu nas mãos de um menino americano, John Theron Mackenzie; ele recortou o jornal, guardando a reportagem. Depois de muitos anos de troca de correspondência com José Bonifácio sobre vários assuntos, ele apaixonou-se pelo Brasil sem ao menos ter tido contato com a terra. Na beira da sua morte, Mackenzie, já rico, resolve redigir um testamento e nela ele incluía a importância de 30.000 dólares que era para ser aplicada “numa escola capaz de ensinar a mocidade brasileira os modernos conhecimentos de tecnologia do transporte ferroviário.” Esse dinheiro foi doado a Igreja presbiteriana, mais preciso, a Junta das Missões Estrangeiras Presbiterianas dos Estados Unidos, que possuía sede educacional em São Paulo. Daí a transferência deste dinheiro, sendo empregado na construção da Escola de Engenharia nos moldes pedagógicos da Universidade Americana, construída a partir de 1890, estando pronta em 1892, ocasião em que o Dr. Horace Lane, presidente do “College at São Paulo ou Instituto Educacional de São Paulo”, em homenagem a este doador batiza com o nome de “College Mackenzie.”

³⁵ Long, Kennedy Eula. Do Meu Velho Baú Methodista. 1960: p.57. Segundo a autora: Mary Newman, regeu por certo tempo cadeira numa escola fundada em São Paulo pelo Dr. Rangel Pestana, ficou em Piracicaba conhecendo a Srta. Anna Maria de Moraes Barros, filha do então senador, tornando-se amigas, laços que uniram as duas famílias

como internato feminino, onde, por 3 meses, estudou uma única aluna, Maria Escobar.

"(...)A personalidade marcante, o zelo e a dedicação que demonstrou no desempenho de suas funções, fizeram de Martha Watts um vulto de projeção no cenário nacional da época, fato que despertou o interesse e a atenção de Prudente de Moraes Barros, na qualidade de futuro Presidente da República, que apoiou a obra educativa desenvolvida por Miss Martha. O Piracicabano teve o seu prédio próprio em 1884 situado à Rua Boa Morte, esquina com a D. Pedro II." (DIÁRIO DE PIRACICABA: 1988).

O Colégio começou desde essa data a destacar-se pelo seu currículo, cujo programa de estudos tinha um caráter inovador e pelo seu método de ensino que valorizava a experimentação e a razão, fazendo com que objetos, animais e coisas exercessem uma ação pedagógica junto aos alunos.

"O Colégio mantinha um curso primário completo e um curso secundário com quatro seriados cada um, onde utilizando o sistema de Froebel ou de Pestalozzi e dando ênfase à observação e a experimentação, ultrapassaram rapidamente as escolas públicas, particulares e católicas, onde o aprendizado se fazia ainda pela leitura em voz alta e pela memorização. Método que segundo um educador da época, não ensina nada a ninguém, pelo contrário, desenvolve a ignorância. O Colégio Piracicabano, privilegiando a observação e a prática (método intuitivo) e fazendo com que os objetos, os animais, as coisas exercessem uma ação pedagógica junto aos alunos, transformou os laboratórios e as salas de aula em sala de jogos, onde os estudantes aprendiam brincando." (A GAZETA DE PIRACICABA: 1890).

Em 1886, o Colégio Piracicabano instalou seu jardim da infância, que foi regido por duas professoras, Miss Beaven e Miss Jones. Aberto para as crianças de ambos os sexos com idade dos 3 aos 7 anos, o objetivo principal desta classe era o de servir como ponte de integração dessas crianças com a escola, aproveitando seus primeiros anos para treiná-las do ponto de vista intelectual em função dos seus estudos posteriores.

A organização do Colégio Piracicabano era semelhante à da Escola Americana, desde o Kindergarten até o primário e o secundário. De acordo com a afirmação de BARBANTI:

“Os cursos primários e secundários do Piracicabano foram estruturados em 8 séries graduadas da oitava série para a primeira, abrangendo as seguintes disciplinas: lições de coisas, línguas antigas e modernas, matemática, gramática e literatura nacional, história e geografia, ciências físicas e naturais, desenho, caligrafia, trabalho de agulhas.” (BARBANTI, 1977: p.171).

Havia na grade curricular uma preocupação com o ensino de ciências exatas e naturais, que não era comum na época, sobressaindo-se, dessa forma, como um colégio que tinha características de primar pela renovação em relação às demais escolas da época. Voltando-se especialmente para a educação feminina, destacou-se o Piracicabano como pioneiro em várias áreas de ensino, ultrapassando até os limites impostos pelo convencionalismo da época, em termos de obrigatoriedade de investigação científica e nos limites indicados para o ensino obrigatório de religião. Sendo assim,

“no currículo do Piracicabano constata-se as seguintes disciplinas: português, francês, latim, inglês, aritmética, álgebra, geometria, astronomia, geografia, história universal, pátria e sagrada, literatura, ciências naturais, desenho e trabalho com agulha.” (GAZETA DE PIRACICABA: 1883).

Constavam também no programa disciplinas como botânica, física, química, zoologia e mineralogia. Os objetivos deste ensino ministrado pelos colégios protestantes americanos na época, principalmente aqueles que se voltavam para a educação feminina, como foi o caso do Piracicabano e de outros, eram preparar as alunas para continuar seus estudos, mesmo depois de deixar o Colégio, seguindo a carreira do magistério, como mãe de família ou ainda como “*mera amadora da instrução*”.

“Esses objetivos estavam em consonância com o movimento iniciado na sociedade brasileira a partir da década de 80, de interesse pela educação feminina. Considerando a mulher como força geradora do progresso social, pelo seu duplo papel de mãe de família e educadora da infância, a direção do Colégio Piracicabano proclamava as vantagens da formação liberal apoiada na tese científica, que oferecia às suas alunas.” (BARBANTI, 1977: p.174).

O movimento inovador iniciado na sociedade brasileira pelos liberais e republicanos, tinha como principal objetivo destacar o papel da mulher na nova

sociedade que se formava, onde não se dava ênfase à “mulher de salão e matrona”, como era comum até então, mas à mulher transformada e regenerada pela instrução. Neste sentido, tanto a Escola Americana, como o Colégio Internacional e o Piracicabano, desempenharam um papel importante para as transformações ocorridas no ensino feminino. Ministravam, ao mesmo tempo, disciplinas que fugiam aos padrões dos currículos tradicionais dos cursos de nível secundário, encontrando-se estruturados para melhor atender às exigências da época na formação da mulher, em termos profissionais e pessoais, atendendo assim a clientela paulista que exigia outra modalidade de ensino, mais democrático, progressivo e científico.

As propostas da iniciativa particular protestante americana, em contraponto ao ensino público e ao ensino particular católico, apareciam como a vanguarda do ensino paulista, tornando-se o modelo a ser seguido. De fato,

“...as experiências renovadoras do ensino particular, e as reformas da instrução pública implantada em São Paulo, entre as décadas finais do Império e começo da República. Foram iniciativas do mesmo grupo de homens que, a partir da década de 70, estavam na liderança política e cultural da Província, e que de algum modo, mantinham estreitas relações com colégios americanos em São Paulo.” (LINS, I.: 1964)

Este grupo de homens que começou a se destacar já a partir de 1870, era formado por nomes como Rangel Pestana, Prudente de Moraes Barros, Campos Salles, Bernardino de Campos, Francisco Quirino dos Santos, Teófilo Otoni, Jorge Miranda, Francisco Glicério, Cesário Motta e outros. Todos eles acreditavam que o sucesso da República se daria dependendo do tratamento dispensado ao problema da educação popular, já que o povo, de forma geral, era ignorante, incapaz de escolher seus próprios representantes políticos. A esse respeito, assim se manifestou MOTTA:

“Após a Proclamação da República Federativa (...), compreenderam as mentalidades dirigentes que era mister preparar e instruir o povo para o exercício efetivo das suas funções que era o de votar, a fim de que através dele, pudesse exercitar o exercício da democracia.” (MOTTA, 1947: p.147)

Durante este período, São Paulo destacou-se como um dos principais centros de ideologia republicana e onde estavam concentradas as vozes mais expressivas do movimento político, cuja importância também se observava no pedagógico. Esses políticos lutavam não somente pela instauração de um regime democrático, mas também pela aprovação dos seus projetos educacionais, que tinham como ponto principal, a transferência do ensino público para a responsabilidade dos Estados, realizando assim a popularização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, que teve por objetivo analisar a imigração norte-americana para a região de Campinas, Santa Bárbara e Americana, de 1865 a 1930 e sua contribuição ao aspecto cultural, econômico e político brasileiro, chegou às seguintes conclusões:

- 1- Na 2ª metade do século XIX, com o desenvolvimento econômico em razão da expansão cafeeira, houve um grande incentivo para a transformação do setor agrícola, transporte e comunicação, empreendido por uma elite progressista e empresarial da região Sudeste, que exigiu mudanças mais profundas nas relações de trabalho, sociais, políticas e culturais. Essas mudanças permitiram a imigração que também aconteceu devido a crise econômica que atingiu a Itália e a Guerra da Secessão que atingiu os Estados Unidos.
- 2- A presença norte-americana no Brasil, embora identificada com a chegada da família real (1808), não passava de relações diplomáticas e tentativas de estabelecer relações comerciais com o Brasil. As primeiras ações missionárias aconteceram no período de 1835-1840, quando a “Junta da Missão Metodista de Nova York” achou por bem instalar a primeira escola dominical e uma igreja na Corte do Rio de Janeiro, iniciando dessa forma o trabalho evangélico de origem protestante no Brasil. Apesar da simpatia que este grupo conseguiu angariar junto à população e à elite dominante, por razões econômicas, em 1840, interrompeu seus trabalhos retornando aos Estados Unidos.
- 3- A imigração norte-americana para o Brasil se concretizou a partir de 1866 quando mais de dois mil imigrantes norte-americanos entraram no Brasil, dirigindo-se para diversas províncias. O primeiro grupo se estabeleceu entre o Amazonas e o Pará, com a firme convicção de ali recriar o seu mundo nos moldes do “destino manifesto”, no estilo empregado na conquista do Oeste Americano. Devido às condições adversas, muitos abandonaram a colônia de Santarém

retornando aos Estados Unidos, enquanto outros migraram para as províncias mais prósperas.

4- Com o tempo, a política de colonização e de assentamento de imigrantes adotada pelo Governo Imperial se revelaria improdutiva e onerosa aos cofres públicos, devido às pressões, principalmente da oposição, levando o governo a substituí-la pelo sistema de núcleos coloniais e regimes de pequenas propriedades no meio social, como ocorreu na região de Campinas, Santa Bárbara do Oeste e Americana. Estes núcleos, com o tempo, prosperaram, tornando-se pólo de atração e desenvolvimento regional.

5- Uma das características dos núcleos coloniais de imigrantes norte-americanos na região, foi a formação de comunidades umas próximas às outras. Essas comunidades foram importantes para a aproximação das famílias, como meio de conservar suas tradições, costumes e valores, inclusive com a instalação das primeiras escolas rurais ("Little Red House").

6- Apesar do alarde feito em torno da contribuição da imigração norte-americana ao desenvolvimento industrial e técnico, esta representou uma parcela mínima, se comparada a de outros grupos de imigrantes. O desenvolvimento da mecanização da lavoura não pode ser atribuído somente aos americanos: ele já era do conhecimento dos agricultores paulistas, que só não o utilizavam devido ao peso e desconforto no seu manuseio; os norte-americanos apenas introduziram uma versão mais leve e de fácil manejo. A eles também se deve o aperfeiçoamento dos meios de transporte, do telefone, do fogão de ferro, da produção de cereais e da melancia. Porém a contribuição mais significativa dos norte-americanos deu-se nos setores religioso e educacional.

7- A educação paulista dominante no período do final do Império e início da República estava associada às condições políticas e econômicas existentes. O Estado passava por dificuldades financeiras, o que repercutiu de forma negativa sobre o ensino, que não conseguiu organizar-se, apesar das inúmeras reformas empreendidas visando a sua estabilização. Desse modo, o ensino nas províncias e

municípios continuou convivendo com a falta de escolas, professores e com um número excessivo de analfabetos.

8- A reforma, que ocorreu na educação a partir da República, teve como objetivo reestruturar o ensino primário, assim como criar a Escola Normal e a Escola de Training (treinamento), nos moldes da Escola Americana de São Paulo, cujo modelo de ensino recebeu inspiração da moderna pedagogia de cunho liberal norte-americana, tomando como base os métodos de ensino de Pestalozzi, Horace Mann e Froebel.

9- O desenvolvimento da educação protestante norte-americana no Brasil se realizou através da junção escola-igreja, que se espalhou por vários distritos, municípios e vilas e tinha como objetivo a catequização e a divulgação dos princípios evangélicos. Estas escolas funcionavam de forma semelhante à igreja dominical, onde os adeptos aprendiam as primeiras letras para a leitura da Bíblia. Outro meio foi a criação das grandes escolas, que tinham por objetivo a divulgação dos princípios da igreja protestante, como prática social de um grupo de missionários junto à sociedade como forma de transformá-los e levá-los ao progresso. O protestantismo no Brasil se constituiu num reforço em prol da ideologia liberal de influência capitalista norte-americana, atuando na elite com o propósito de formar a nova classe de dirigentes do governo republicano.

10- A contribuição dos protestantes na área educacional teve início através da ação do Colégio Internacional de Campinas e Americano de São Paulo, e mais tarde, do Colégio Piracicabano.

11- Campinas, desde sua origem, já confirmava sua “vocação” de cidade progressista e voltada ao desenvolvimento, econômico e cultural, exercendo influência direta sobre os demais municípios vizinhos. Daí a criação de escolas particulares e do domínio de idéias positivistas, racionalistas e republicanas. Este fato incentivou a atuação de inúmeras escolas particulares que ali vieram a se instalar, caso específico da Escola Alemã, do Colégio Carolina Florence, Culto à

Ciência e Neutralidade. Muitas dessas escolas tomaram como base o modelo inovador pedagógico norte-americano do Colégio Internacional.

Este trabalho não esgota o tema proposto. Outros estudos precisam ser feitos, através de novas relações e interpretações de assuntos ainda não explorados, em virtude da delimitação do tempo. Seria muito importante por exemplo, pesquisar a prática educativa do ensino liberal, transmitida pelas escolas particulares protestantes, durante o movimento de renovação da educação brasileira no Estado de São Paulo, cuja forma mais expressiva foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), relacionando o mesmo com o movimento reformista na Era Vargas (1945). Outro estudo importante para aprofundamento desta pesquisa é o aprofundamento teórico relacionado com o liberalismo e a cultura, visando a compreensão de como se deu o processo da passagem da concepção elitizada de escola e cultura, para a cultura de massa que passou a vigorar no Brasil durante o período de 1936 a 1946.

BIBLIOGRAFIA

AMERICANA quer atrair visitantes dos Estados Unidos. *O Correio Popular*. Campinas, São Paulo, 20 de Dezembro. 1995.

AMERICANOS faz romance da imigração. *Correio Popular* 10 de Janeiro de 1991.

ANUÁRIO do ensino do Estado de São Paulo. Directoria da Instrucção Pública. São Paulo. Tip. Siqueira 1917.

AZEVEDO, Fernando. *A Instrucção pública no Districto Federal*: Projeto de reforma do ensino primário e técnico profissional - 27 de outubro de 1927. Rio de Janeiro: Mendonça Machado e Cia. 1927.

BARROS, Prudente de Moraes. Relatório do Presidente do Congresso em dia 24-02-1891 in: *Anais da Assembléia Constituinte*. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1891. v.3 p.310

BILL Clinton envia carta a descendentes de americanos. *O Diário do Povo*, Campinas, São Paulo 04 de dezembro de 1992.

BRAGA, Erasmo. *Colégio Internacional e seus fundadores. Primórdios do ensino norte-americano no Brasil*. Campinas. Revista do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas, Campinas São Paulo nº44. 1916.

CAMPINEIRO incentivou emancipação de Americana. *O Correio Popular*, Campinas, São Paulo, 13 de julho de 1997.

CHAMBERLAIN, G. W. *Relatório ao presbitério do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imp. Metodista, 1870.

CONGRESSO Brasileiro de Geografia, 9º, Rio de Janeiro, 1952. *Anais...* Rio de Janeiro, [s.c.p], v.3.

DAGAMA, J. F., EVA, V. *A brief account of the great empire of Brazil, our mission work and its present needs*. Jacksonville, Illinois. 1882. Relatório ao presbitério do Rio de Janeiro.

Descendancy Chart. Carta recebida por Paulo Valadares na *Sociedade Genealógica Judaica*. 06 de julho de 1995. v.1 nº 1. São Paulo.

DOCUMENTOS Históricos: revolução de 1817. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1817. Sessão Obras Raras e Publicações. v. 101. p. 16

DUNLOP, C. J. *Apontamentos para a história da iluminação da cidade do Rio de Janeiro:* Arquivo da Biblioteca Nacional, 1949.

FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras:* 1823-1988. São Paulo: Autores Associados, 1966.

INFORMAÇÕES dos agentes diplomáticos e consulares do Império: América anos de 1868-1873. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1873. t.1.

LOBATO, M. *América:* os Estados Unidos de 1929. São Paulo: Editora Brasiliense, 1948.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política *in: Manuscrito econômico filosófico e outros textos escolhidos.* 4ª edição. São Paulo: Nova Cultura (Os Pensadores), 1977. 351p.

_____, *Contribuição à crítica da economia política.* 4ª edição. São Paulo: Editora Flama Ltda., 1946.

MAYER, F. *A história do pensamento educacional.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MELLO, Afonso de T. Bandeira de. *Política comercial do Brasil.* Rio de Janeiro: Tip. do Deptº Nacional de Estatística, 1933.

MENDONÇA, Diogo. *Relatório sobre o estado da instrução pública de São Paulo no anno de 1865.* Rio de Janeiro Typ. Imparcial de J. R. Azevedo Marques. 1865. p.8-10 (Apresentado ao Exmo. Governador da Província)

NARO, N. Priscila. S. *A Formação dos Estados Unidos.* São Paulo: Editora Atual. Campinas, São Paulo: Unicamp. 1985. (Discutindo a História). 71p.

NOSSOS americanos. *Revista Veja*, São Paulo, 10 de out. de 1990.

NOVO brasão provoca polêmica em Americana. *O Correio Popular*, Campinas, São Paulo, 25 de junho de 1995.

A PROVÍNCIA de São Paulo, São Paulo, 10 de janeiro de 1875.

_____, São Paulo, 31 de maio de 1877.

_____, São Paulo, 10 de janeiro de 1890.

RELATÓRIOS do Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. 1869-1870. Rio de Janeiro. Ed. Universal, 1870. p.61.

SHEPARD, J. W. *Aspirações educacionais da América Latina.* Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1929.

WOLFF, Egon e Frieda. Charles Nathan e a Fundação de Americana. *Revista Shalom*, São Paulo, v.1, dez/jan. 1981.

_____, Observações a Respeito da Imigração Americana no Brasil do Século Passado. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.* São Paulo v.1. 1980.

THORMAN, Canuto (Org.) *Almanach do Estado de São Paulo.* S.P: Cia Industrial de São Paulo, 1896. p.234

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNHA, Heládio. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920.* São Paulo, 1976. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP. (mimeo.)

ARQUIVO da Província de São Paulo. Caetano de Campos. Relatório do diretor da Escola Normal ao Governador do Estado. 1891.

AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura.* 5ª edição. Brasília, D.F. Editora Universidade de Brasília. 1976. 267p.

BADARÓ, Ricardo. *O despontar da modernidade.* Campinas, São Paulo, 1ª edição. Coleção Campiana. C.M.U. 1996. 162p.

BANDEIRA, Moniz. *A presença dos Estados Unidos no Brasil (dois séculos de história).* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A. 1973. 497p.

BARBANTI, Maria Lúcia H. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: Um estudo de suas origens.* São Paulo. USP, 1977 Tese (Mestrado). 228p.

_____, Estudos de quatro escolas particulares confessionais do interior de São Paulo. São Paulo. *Revista Didática, FEUSP*. 1988. 10p.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, Obras Completas, v. X, T. I-II, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BARREIRO, José C. *Campesinato e capitalismo*. Campinas. Editora Unicamp, 1986. Tese (Mestrado) 128p.

BARRIGUELLI, José Cláudio. *Subsídios à história das lutas no campo em São Paulo* (1870-1956). São Carlos. Arquivo de História Contemporânea. UFSCAR. 1981. 174p.

BENCOSTTA, M. L. Albino. *Ide por todo mundo: A Província de São Paulo como campo de missão presbiteriana. 1869-1892*. 1ª edição. Campinas. São Paulo, Coleção Campiana, 1996. 143p.

BERGÓ, M. E. de A. *Estudo geográfico da cidade de Campinas*. in Anais do X Congresso Brasileiro de Geografia, Rio de Janeiro, v.III, 1952.

BRYAN, A. Serra. *História de Americana*. (Edição Histórica). Americana: Editora Focus. 1976. 75p.

BRITO, Jolumá. *História da Cidade de Campinas*, São Paulo: Gráfica Saraiva. v.18. 1958.

CANABRAVA, Alice. P. *O desenvolvimento da cultura de algodão na Província de São Paulo*. (1861-1875). São Paulo: USP, 1951. 323p.

CARVALHO, Martha. M. Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. 187p.

CATÁLOGO do *Collégio Internacional*: anno colegial de 1877 e 1891. Campinas, São Paulo: Typ. da Gazeta de Campinas, 1877. nº 40.

COLLÉGIO Baptista Americano Brasileiro: anuário de 1921 a 1929. Rio de Janeiro. Revista educacional, Rio de Janeiro. 1925.

CONSTITUIÇÃO do Estado de São Paulo de 1891. São Paulo, Apud Freire F. *As Constituições dos Estados e Constituição Federal*. Imp. Nacional, Rio de Janeiro: 1898.

CORRÊA, Rivadávia. *Exposição de Documentos Parlamentares*: Instrução Pública. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados. Tip. do Jornal do Comércio. 1919.

O CORREIO Popular, Campinas, São Paulo, 1907.

_____, Campinas, São Paulo, 15 de abril de 1973.

_____, Campinas, São Paulo, 12 de maio de 1983.

COSTA, Ana Maria Siqueira. *O Destino (Não) Manifesto: Os Imigrantes Norte-Americanos no Brasil*. São Paulo, 1985. Tese (Doutorado) USP.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia à República*: momentos decisivos. São Paulo: Editora Grijalbo, 1977.

CRABTREE, A. R. *Baptists in Brazil*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista. 1953.

DAVATZ, T. *Memórias de um colono no Brasil*. São Paulo: USP, 1972.

DAWSEY, Cyrus e James M. *The Confederados South Immigrants in Brazil*. The University of Alabamas Press Tuscoloso and London. 1993, 486p.

O DIÁRIO de Campinas, Campinas, São Paulo, 6 de dezembro de 1899.

_____, Campinas, São Paulo, 1929 a 1958. (classificação do C.M.U).

O DIÁRIO de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 01 de outubro de 1988.

O DIÁRIO do Povo de Campinas, Campinas São Paulo, 18 de outubro de 1972.

O DIÁRIO de São Paulo, São Paulo, 23 de agosto de 1872.

DIÉGUES JUNIOR, M. *Etnias e Culturas no Brasil*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1976.

DUARTE, Raphael. *Campinas d'outrora*. São Paulo: Typ. Andrade e Melo. 1905.

DUNLOP, C. J. *Apointamentos para a História da Iluminação da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo da Biblioteca Nacional, 1949.

O ESTADO de São Paulo, 12 de maio de 1892.

_____, 13 de maio de 1892.

ESTATUTOS e Regulamentos da Escola de Pharmácia e Odontologia d'O Granbery. Juiz de Fora: Dias Cardoso e Cia, 1917. p.33.

FREIRE, Felisberto. *As Constituições dos Estados e Constituição Federal.* Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1898.

FURTADO, C. *Formação Econômica Brasileira.* 22ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1987. 248p.

GANDINI, Raquel P. Chainho. *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira, 1930-1935.* Campinas, São Paulo, 1979. Tese (Mestrado) FE-Unicamp. 243p.

GARCEZ, Benedicto N. *Mackenzie.* São Paulo: Presbiteriana, 1970. 215p.

A GAZETA de Campinas, Campinas, São Paulo, 14 de dezembro de 1871.

_____, Campinas, São Paulo, 12 de janeiro de 1873.

_____, Campinas, São Paulo, 03 de agosto de 1884.

_____, Campinas, São Paulo, 07 de dezembro de 1887.

A GAZETA de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 10 de janeiro de 1883.

_____, Piracicaba, São Paulo, 21 de fevereiro de 1890.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da Educação.* 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1992. 240p.

GOLDMAN, Frank. P. *Os Pioneiros Americanos no Brasil.* (Educadores, Sacerdotes, Covas e Reis). São Paulo: Editora Pioneira, 1972. 180p.

GRIGGS, William Clark. The Elusive Eden. Frank Mc Mullans: *Confederate Colony in Brazil.* University of Texas Press. Austin. First Edition. 1987.

GUIMARÃES, Alberto P. *Quatro séculos de latifúndios.* 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. [s.d.].

HACK, O. Henrique. *Protestantismo e educação brasileira, presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico.* São Paulo: Presbiteriana, 1985. 237p.

HAIDAR, M. L. M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: USP. 1972. 285p.

HARTER, Eugene. C. *A colônia perdida da confederação: a imigração norte-americana para o Brasil após a Guerra da Secessão*. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987. 181p.

HASTING, Lanford W. *The emigrant's guide to Brazil*. New York: Hasting, 1865.

HILL, Lawrence. F. *The confederate exodus to Latin América*. The Ohio States Universal, 1936.

_____, *Diplomatic relations between the United States and Brazil*. North Carolina: Duke Univ. , 1932.

Imigrantes. *Revista dos Trabalhadores*. Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas, v.3 1990. 40p.

JONES, JUDITH M. *Uma epopéia norte-americana sobre os céus do Brasil*. 1ª edição: São Paulo: Editora Jarde Ltda. 1967. 430p.

JONES, J. M. e BRYAN, A. S. *Edição Histórica da Cidade de Americana*. São Paulo: Editora Focus. 1976, 24p.

KENNEDY, J. L. *Cincoenta annos de methodismo no Brasil*. São Paulo: Imp. Methodista, 1928.

KIDDER, Parish Daniel. *Reminiscência de viagem e permanência no Brasil (Rio de Janeiro e São Paulo):* compreendendo notícias históricas e geográficas do Império de diversas províncias. Editora Martins: Biblioteca Histórica Brasileira, 1940.

LARROYO, F. *História Geral da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Mestre Jou, 1970. 900p.

LAZZARI, Beatriz Maria. *Imigração e Ideologia: reação do parlamento brasileiro à política de colonização e imigração. (1850-1875)*. Rio Grande do Sul: Escola Superior de Teologia de São Lourenço: U.C.S. 1980. 133p.

LEAL, Victor N. *O coronelismo, enxada e o voto*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1948.

- LEÃO, J. Antão F. *Relatório do ministro da agricultura, comércio e obras públicas*. Rio de Janeiro: Editora Universal, 1869-1870.
- LEÓNARD, Émile G. O Brasil Terras de Histórias. São Paulo. *Revista de História*, São Paulo, v. I. 1950. 8p.
- _____, *O Protestantismo Brasileiro*. São Paulo: Editora ASTE-JUERP, 1981.
- LIMA, Lauro de O. *A estória da educação no Brasil de Pombal à Passarinho*. Brasília: Editora Brasília, 1974.
- LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, (Brasileira) 1964.
- LISBOA, José Maria. (Org.). *Almanaque de Campinas*. Campinas, São Paulo: Typ. da Gazeta de Campinas, 1871.
- LOBO, Eulália M. L. As experiências do capitão Jones H. Tomb. na marinha brasileira. Rio de Janeiro: *Revista Marítima* nº 23. 1964, 16p.
- LONG, E. Kennedy. *Do meu velho baú metodista*. São Paulo: Imp. Metodista. 1960. 127p.
- LOPES, L. Roberto. *História do Brasil contemporâneo*. 2ª edição. Rio Grande do Sul: Editora Mercado Aberto, 1983. 141p.
- MACHADO, L. Zannoto. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 242p.
- MARX, Karl. *Le Capital*. Paris: Editora Sociales. 1957.
- MAYER, F. *A história do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.
- MELILO, Vicente. *A Instrução em Campinas*. Almanach Histórico e Estatístico de Campinas: Typ. Casa Mascote. 1911, p.5.
- MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*: subsídio para a história da educação brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936 v.I, III.
- MONARCHA, C. *Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997*. Londrina: Editora UEL; Marília: UNESP, 1997.

- MONROE, Paul. *História da Educação*: (1869-1947). São Paulo: Nacional, 1978. 304p.
- MORAES, João Pedro C. de. *Relatório apresentado ao ministério de agricultura, comércio e obras públicas*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1870.
- MORAES, C. Sylvia V. O Ideário Republicano e a Educação. *Revista da Faculdade de Educação/USP*. vol.1,2. Jan/Dez. 1985.
- MORTON, George, N. *O missionary*. Piracicaba: CEMPE-UNIMEP. Dezembro de 1871.
- MOTTA, C. *Cesário Mota e o seu tempo*. São Paulo: Acervo O.N.M. Puccamp. 1947.
- NILSEN, N. Henrique. *Filosofia da educação*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1990. 363p.
- NORONHA, S. *Meios de transportes no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Comércio Rodrigues e Cia. 1934, v.I.
- OLIVEIRA, ANTUNNES B. *Centelha em Restolho Seco*. Rio de Janeiro: Editora Autora. 1985, 466p.
- PEREIRA, J. Reis. *Breve História dos Batistas*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora JUERP, 1994. 118p.
- PEREIRA, P. José. *Imigração e colonização*: proposta apresentada ao governo Imperial. Rio de Janeiro: Typ. Esperança, 1872. 45p.
- PRADO JUNIOR, C. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956. 347p.
- PRESTES, G. *A Província de São Paulo*. São Paulo. 1892.
- A PROVÍNCIA de São Paulo*, São Paulo, 28 de dezembro de 1876.
- _____, São Paulo, 30 de dezembro de 1876.
- _____, São Paulo, 06 de janeiro de 1877.
- _____, São Paulo, 06 de junho de 1880.

_____, São Paulo, 25 de dezembro de 1889.

_____, São Paulo, 04 de janeiro de 1890.

PUPO, C. Maria. *Campinas: município do Império*. São Paulo: Revista da IOESP, 1938. 24p.

RAMALHO, Jether P. *Colégios protestantes no Brasil: 1890-1940*. Rio de Janeiro, 1975 Tese (Mestrado), PUC-RJ. 1975.

REGULAMENTO *do Ginásio d'O Granbery*, Juiz de Fora: Dias Cardoso, 1905.

REIS FILHO, C. *Reforma republicana do ensino público paulista: fase de implantação 1860-1890*. Tese (Doutorado). PUC-SP, 1974.

Revista *A ORDEM*, Centro D. Vital. Ano XI, abril de 1931, p. 214

RIBEIRO, Arilda I. M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas. 1863-1869*. Tese (Doutorado). FE-Unicamp, 1993.

RIBEIRO, B. *Protestantismo e cultura brasileira: aspectos culturais da implantação do protestantismo no Brasil*, São Paulo: Presbiteriana, 1973. 365p.

RIBEIRO, Maria Luisa. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar* 11ª Edição. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991. 180p.

SANTOS FILHO, L. de Castro e NOVAES, J. Nogueira. *A febre amarela em Campinas*, Campinas, São Paulo: Coleção Campiana, C.M.U. 1996.

SANTOS, L. Gonçalves. *O católico e o methodista ou refutação das doutrinas heréticas que os intitulados missionários do Rio de Janeiro methodistas de New York têm vulgarizado nessa Corte*. Rio de Janeiro; Imp. Americana de I.P.da Costa, 1838.

SANTOS, Theobaldo M. *Noções de história da educação*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1960. 460p.

SILVA, Geraldo B. *Educação secundária*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1969.

SINGER, Paul. *O Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica*. 14ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1987. (Coleção Polêmica) 87p.

_____, *Desenvolvimento econômico e evolução urbana*. São Paulo: Editora Nacional. 1974.

TAVARES, Bastos C. A. *A província: estudo sob a descentralização no Brasil*. 2ª edição São Paulo: Editora Nacional, 1937. v.105.

TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americano de educação: relatório apresentado ao Governo do Estado da Bahia pelo director geral da instrução, comissionado em estudos na América do Norte*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1929. 168p.

_____, *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1936.

TOBIAS, J. Antonio. *História da educação brasileira*. 2ª edição. São Paulo: Editora Juriscredi, 1985.

TORRES, Maria.C. T. M. *Aspectos da evolução da propriedade em Piracicaba no tempo do Império*. São Paulo: Academia Piracicabana de Letras: Franciscana. 1975. 126p.

VADEMECUM d'Granbery. *Informações necessárias de todos os seus departamentos annuncios para 1914*. Juiz de Fora: Typ. Brasil, 1933.

VENÂNCIO FILHO, F. A Contribuição norte-americana à educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação Pedagógico*. Rio de Janeiro, v.25, nº9, nov/dez. 1946.

WEAVER, Blanches H. C. Confederate Emmigration to Brazil. *Journal of Southern History*. v.18 1961

WEREBE, Maria J. G. *30 Anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática 1993. 304p.

XAVIER, M. Elisabete, RIBEIRO, M. Luisa, NORONHA, Olinda M. *História da educação: A Escola no Brasil*. 1ª edição. São Paulo: FTD. (Coleção Aprender e Ensinar). 1994, 304p.