

CULTURA, HISTÓRIA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: A ESCOLA ALEMÃ DE VILA MARIANA E O CENÁRIO EDUCACIONAL PAULISTA.

Culture, History and the School Institution: the German School of Vila Mariana in São Paulo and educational setting

Renan Gonçalves Bressan*

RESUMO

A história das instituições escolares tem propiciado, principalmente nas duas últimas décadas no Brasil, a visualização de particularidades complexas que somente fazem sentido se dialogadas com os contextos que circundam a sua respectiva órbita. Grande parte desses estudos tem adotado enfoques diferentes construindo conseqüentemente análises distintas, muitas vezes sobre o mesmo objeto. Frente a esse panorama, busca-se nesse artigo compartilhar algumas conclusões preliminares de uma pesquisa que está ainda em desenvolvimento, sobre a Escola Alemã de Vila Mariana localizada na cidade de São Paulo. Por meio de uma fundamentação teórica que se utiliza do materialismo histórico para apreender a dinâmica escolar e estudar a sua cultura escolar, essa pesquisa promove um diálogo profundo entre a cidade e a escola, a fim de construir a história dessa instituição. Utilizando-se de fontes primárias, esse artigo busca apresentar ao leitor a perspectiva teórico-metodológica utilizada, que propicia enxergar a escola um órgão vivo dentro das relações sociais, e visualizar as condições materiais, analisadas por meio de Anuários Estatísticos, da educação paulista que possibilitaram a criação de diversas escolas privadas de cunho étnico na cidade de São Paulo no fim do século XIX e início do XX.

Palavras-Chave: Cultura, História, Instituição Escolar, São Paulo, Alemães

ABSTRACT

The history of educational institutions has provided, especially in the last two decades in Brazil, the visualization of complex peculiarities that make sense only if dialoging with the contexts that surround their respective orbits. Most of these studies have adopted different approaches to building consequently different analyzes, often on the same object. Faced with this situation, this article seeks to share some preliminary findings of a study that is still under development, on the German School of Vila Mariana in the city of Sao Paulo. Through a theoretical framework that makes use of historical materialism to grasp the dynamics of school and view their school culture, this research promotes a profound dialogue between the city and the school in order to build the history of this institution. Using primary sources, this article seeks to present the reader with both the theoretical and methodological approach, which enables the school to see a live organ within the social relations, and to view the material conditions, analyzed through the Statistical Yearbook of Education Sao Paulo that allowed the creation of several private schools in ethnic slant in the city of São Paulo in the late nineteenth and early twentieth centuries.

Keywords: Culture, History, Educational Institution, São Paulo, Germans

* Na ocasião da submissão da proposta o autor era mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Todavia, por ocasião de seu falecimento, em 07 de dezembro de 2012, decidiu-se publicar o artigo, conforme autorização de sua esposa, Prof^a. Thalita S. Gonçalves.

A história da escola não é necessariamente a história do melhor espaço dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até aos aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Nas últimas duas décadas, as pesquisas oriundas do campo da História da Educação no Brasil tem se dedicado bastante em escrever a História das Instituições Escolares sob o enfoque teórico e metodológico da História Cultural, principalmente aquela ligada a segunda e terceira gerações da Escola dos *Annales*. Lançando mão de tais instrumentos de pesquisa, a construção da narrativa histórica sobre as instituições escolares no Brasil mostra a fecundidade e importância dessas “micro-histórias” para a percepção mais abrangente do relacionamento, sincrônico e diacrônico, entre os espaços macro e micro que produzem a cultura escolar, o meso.

Consolidada na década de 1990, em ocasião das primeiras investidas na década anterior, a concepção de cultura escolar no Brasil, tem propiciado um diálogo profícuo entre as áreas do conhecimento que buscam no estudo do ser humano, que está amarrado a “teias”, aprender como se constituem as práticas educacionais. O campo da história das instituições escolares, nesse sentido, tem buscado estabelecer as relações entre a própria instituição escolar e o seu entorno (cidades, comunidades), permitindo compreender como as práticas educativas se ajustam as necessidades sociais ao mesmo tempo em que as práticas sociais são influenciadas pela cultura da escola. Nesse processo dialético, estudado a partir de instrumentos precisos, os pesquisadores tem desfrutado de uma gama bibliográfica bastante consistente, que permite ajustar métodos de pesquisa baseados na interlocução entre a História, a Antropologia, as Ciências Sociais e a Ciência da Educação.

A interrelação entre a cidade/comunidade e a escola é uma característica marcante dos estudos que se preocupam em escrever a história das instituições escolares. Sem a visão do movimento mais geral desses espaços físico-culturais, as manifestações internas e os conflitos externos da escola permanecerão ocultados. É nesse sentido que ao iniciar o estudo de determinado objeto de pesquisa, é preciso partir de princípios teóricos e metodológicos que permitam enxergar a intensidade dessa relação em que o macro e micro são os principais cenários. No entanto, como é sabido, devido ao fato de cada instituição escolar possuir uma dinâmica única, uma cultura, os caracteres norteadores da pesquisa precisam no calor de seu desenvolvimento serem cautelosamente ajustados.

Procurando aliar concepções teóricas e metodológicas de ciências afins, é que a análise do objeto da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelo grupo de pesquisa “Observatório de Cultura Escolar”, alcança seu porto seguro. Pelo fato de a investigação estar ainda em curso, esse artigo tem por objetivo compartilhar algumas conclusões preliminares sobre a História da Escola Alemã de Vila Mariana, localizada na cidade de São Paulo, entre os anos de 1901 a 1942 analisando o cenário educativo no qual está inserida. Por constituir parte de uma discussão mais abrangente, uma vez que procura problematizar a relação entre a

história, a cultura e a instituição escolar, o trabalho evidencia os ajustamentos necessários dos aspectos teóricos e metodológicos para a construção desse tipo de pesquisa que vem mostrando sua fertilidade no campo da História da Educação.

Cultura, História e Instituição Escolar

A busca pela compreensão histórica de uma instituição escolar passa a partir dos anos de 1980 obrigatoriamente a considerar a cultura uma manifestação que também é produzida na escola, ou seja, como elemento crucial para enxergar essa instituição como um espaço que possui vida própria, produzindo estratégias, negociando práticas e interesses em diversos tempos históricos. Nessa concepção, as categorias espaço e tempo são a pedra de toque de tais investigações. “O lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente.” (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 116).

Considerar a cultura e conseqüentemente a cultura escolar enquanto categorizações implicam, naturalmente, sua respectiva definição. Para tanto, referente ao primeiro, achou-se muito conveniente recorrer-se à Antropologia de Clifford Geertz (2008) e a construção do conceito feita por Edward Palmer Thompson (1998). No que diz respeito à cultura escolar, é preciso saber que pelo fato de o mesmo se desdobrar em duas vertentes, o que não significa o seu divórcio, busca-se na construção de Fabiany de Cássia Tavares Silva (2006) e Dominique Julia (2001) o seu refúgio.

Cultura em sua acepção mais ampla pode ser considerada enquanto um sistema de valores, atitudes, ideias, construídos e compartilhados por sujeitos de uma mesma nacionalidade, comunidade, família, etc., que por sua vez, também são, assim como a cultura, construtos simbólicos.¹ No seu necessário refinamento, a cultura se constitui como um conjunto de recursos que promove constantemente uma troca entre os valores da aldeia e da metrópole (THOMPSON, 1996); da escola e da cidade/comunidade. Essa dinâmica não ocorre de forma ordenada, mas se compõe de intensos conflitos e contradições que não podem ser perdidas de vista, pois, somente na percepção dessas contradições que é possível compreender as estratégias de conservação de códigos culturais herdados, ou por outro lado, as estratégias de inculcação de novos valores. Nessa correlação de forças e interesses, as partes envolvidas estão intimamente relacionadas, estabelecendo e se prendendo a inúmeras teias de significados que não possibilitam sua consciência na atuação desse processo. Assim, a cultura é essas teias de significados e a sua análise, que não procura formar leis, mas busca a sua interpretação. (GEERTZ, 2008). Para que o pesquisador possa tomar consciência e aprofundar a análise de tais interações, é preciso buscar meios de ultrapassar a fase do senso comum, que é somente o ponto de partida para a

¹ Existem atualmente várias pesquisas que se debruçam sobre a cultura material e cultura material escolar, que se baseiam nos estudos de micro-história de Carlo Ginzburg, para apreender a história curricular, a história da instituição, a história das práticas curriculares, enfim, uma infinidade de possibilidades na História da Educação se abre com essa modalidade de pesquisa sobre a escola e a cultura. Para saber mais, conferir no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq): Observatório de Cultura Escolar.

captação de tais significados. Esse é o máximo de importância da escolha dos instrumentos de pesquisa e os procedimentos de seu manejo. “O enfoque cultural não supõe uma simples mudança de denominações, mas de perspectiva.” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 16).

Tempo e espaço por serem categorias principais de pesquisa, o que insere o trabalho no âmbito histórico e que impõe a necessidade de interpretação dos significados sociais e culturais da cidade/comunidade e da escola a fim de desconsiderar a sua aparente passividade, leva a entender que essas não são dimensões gratuitas para a educação, ou seja, possuem interesses que devem ser buscados, identificados e problematizados em sua historicidade.

Na apreensão da história das instituições escolares em sua relação com a cidade ou a comunidade, o “intermeio” entre os âmbitos macro (político, econômico, social, religioso e cultural), e o micro (as práticas escolares, processo de ensino e aprendizagem), se constitui como um espaço crucial para a investida. A cultura escolar, âmbito meso, no entanto pode ser tanto um objeto de pesquisa, quanto uma categoria. Porém, como objeto de pesquisa, a cultura escolar pode ser estudada sob dois principais enfoques: o sociológico e o histórico.

Sob o ponto de vista sociológico, Jean-Claude Forquin (1993) afirma que a principal característica da cultura escolar, é o seu poder de seletividade e influência no mais importante processo desenvolvido pela escola, qual seja, o de transmissão de *algo* da cultura. Portanto, perceber como ela no decurso histórico se forma e se transforma em ocasião das dinâmicas da sociedade, é fundamental para entender como a mesma atua em a tal processo de seleção. A maior fecundidade desse tipo de pesquisa é a abertura que dá aos estudos curriculares. Ao mesmo tempo, cultura escolar enquanto objeto histórico, ou seja, como conjunto de *normatizações* e *práticas* escolares que, como visto, são resultados de seleção não pode ser estudada sob tal enfoque “[...] sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.” (JULIA, 2001, p. 11). Compreendidos dessa maneira, a fronteira entre a História e a Sociologia nos estudos sobre a cultura escolar ou cultura da escola, é irrisória.

No que diz respeito à cultura escolar enquanto categoria de pesquisa é novamente preciso afirmar que, a dissociação entre suas feições (objeto e categoria) é apenas didática. Não é possível compreender e usufruir de sua vitalidade fora dessa interrelação que é, portanto condicional. Torna-se improvável a utilidade de tal categoria de pesquisa se o mesmo termo enquanto objeto, não tenha ao menos se manifestado de forma preliminar, uma vez que, a sua percepção total enquanto objeto só poderá ser alcançado após sua conveniência categórica. Assim, a fertilidade da cultura escolar enquanto categoria de pesquisa promove: “As possibilidades, que [...] consistem em pluralizar a investigação do tempo e do espaço exigindo uma atualização contínua de observação da formação dos fenômenos educativos, no decorrer das mudanças dadas no cruzamento das esferas cultural, escolar e econômica.” (SILVA, 2006, p. 210).

Pode-se considerar assim que a cultura escolar enquanto objeto sociológico se preocupa em mensurar as implicações dos sistemas sociais e suas relações com os interesses particulares no processo de seleção de cultura a ser transmitida no processo educativo, enquanto a perspectiva histórica busca investigar como as normas político-sociais se materializam nas atividades promovidas pela escola, levando em consideração a participação efetiva dos agentes escolares. Se apropriada, essa concepção denota mais uma vez a importância recíproca entre ambas as perspectivas, cada qual com seu construto peculiar do mesmo objeto de investigação, a escola. Assim sendo, embora possuam sensíveis particularidades, esses âmbitos:

[...] acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer de sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 113).

A implicação de tais categorias de análise na produção do conhecimento sobre as instituições escolares não se dá, entretanto, de forma simples. A própria concepção de “História”, exige sua afinidade com a própria cultura escolar. Por esse motivo, têm-se convencionado utilizar como espaço de diálogo as construções teóricas e metodológicas desenvolvidas no interior do movimento da Escola dos *Annales*, principalmente o de sua terceira geração.² Mas muitos dos estudos sobre esses objetos vivos e providos de culturas, as escolas, recorrem ao materialismo histórico-dialético, uma vez que, a historicidade e totalidade dos eventos que circundam a órbita escolar pode perfeitamente ser apreendida por esse viés. Portanto, ancorados na concepção marxista, esses estudos de História da Educação recorrem a preceitos que equilibram os enfoques da base com os da superestrutura. Antonio Gramsci (1968; 1984) e Lucien Goldmann (1967), além do supracitado Thompson, devem aqui, ser reconhecidos. Daí surge a essencialidade de definição das bases teóricas, pois somente nesse processo que deve ocorrer de forma consciente, é possível mesmo em face da utilização de um diálogo entre algumas áreas do conhecimento, afastar a possibilidade do ecletismo.

Utilizar do materialismo histórico para compreender como se delineiam as tensões que envolvem as instituições escolares, se mostra como um processo intelectual que permite o pesquisador buscar as ligações menos perceptíveis de seu desenvolvimento. A micro-história nesse sentido pode fornecer fundamentos bastante fecundos para perceber como os objetos mais singulares estão intimamente imbricados no processo mais amplo

² Segundo Peter Burke (1997), a primeira geração dos *Annales*, com Marc Bloch e Lucien Febvre, procura desenvolver metodologias e filosofias que superassem o tradicionalismo, a ênfase nos estudos políticos e fatuais promovidos pelo positivismo rankeano. A segunda geração é marcada pela presença de Fernand Braudel que desenvolve a primazia dos estudos históricos e sociais em sua “longa duração”, ou seja, a articulação das manifestações e produções sociais e como o tempo os utiliza e veicula longamente. Na terceira geração a fragmentação dos estudos marca o movimento, que passa a privilegiar as mais diversas manifestações humanas e sociais, abrindo margem para a atuação dos estudos culturalistas.

das relações sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais. Trata-se então de conectar as bases teóricas materialistas que dispõe um espaço privilegiado para a atuação da cultura no cotidiano das pessoas e os indícios deixados pelos sujeitos históricos, na tentativa de “[...] mostrar quantas coisas importantes podemos ver acontecer enquanto aparentemente nada acontece.” (REVEL, 2000, p. 24).

Parece claro que perceber as dinâmicas existentes entre a escola e a cidade/comunidade, ocorrem de forma orgânica, mas conflituosa, é possível conceber que a teia criada pelos agentes dessa história, promovendo uma troca constante de valores entre si, não só faz parte, mas ajuda a tecer o que Gramsci (1984) denominou de “bloco histórico”.

Sobre o que foi dito até agora, é lícito acreditar que cotidianamente o ser humano é cercado de regras simbólicas que orientam e organizam sua forma de agir em sociedade. Por serem simbólicas, se produzem e reproduzem socialmente e por intermédio de valores que são gerados no decorrer do processo histórico de espaços específicos, embora não estejam inscritas em nenhum lugar, fator que as diferencia das regras juridicamente formuladas. Portanto, tais normas fazem parte de um sistema de símbolos e signos que são socialmente compartilhados entre os sujeitos de um determinado tempo e espaço e que, no entanto, são transmitidos de geração em geração, principalmente por meio da escola, constituindo parte do que se denomina aqui de herança cultural. Obviamente, as gerações nunca são as mesmas, pois, o contexto histórico e social que produz o sujeito, se transforma - daí a referência sempre a história enquanto processo. No entanto, a história somente se transforma devido a uma mudança nos valores, objetivos, conceitos, etc., que são compartilhados entre os sujeitos. Assim, percebe-se que a atuação social sobre as normas sócio-culturais, se dá em um processo que é dialético, exigindo dos estudos que se apóiam nesse campo considerar esse movimento enquanto um “bloco histórico”.

Assim entendida a problemática que envolve a cultura, a história e principalmente os procedimentos teóricos e metodológicos necessários a tal interlocução, é necessário construir a terceira parte de tais concepções.

Já se viu que a instituição escolar é dotada de uma cultura que é própria e estabelece em vista desse fator, negociações a fim de manter seus interesses. Compreender a história de cada uma dessas construções sociais ocorre pela necessidade de perceber quais foram as estratégias utilizadas pelas instituições escolares para alcançar, mesmo nos momentos de mais tensão, os seus objetivos, que por sua vez são delineados com vistas a transmitir os códigos culturais a determinados sujeitos. Portanto, essas estratégias deixam nas instituições escolares e na sociedade marcas indelévels. A melhor forma de aprimorar a educação, é compreender historicamente como se formam as culturas escolares e como essas por sua vez, agem frente a situações diversas. “De fato, toda fase histórica deixa os seus traços nas fases posteriores; e estes traços, em certo sentido, tornam-se o seu melhor documento.” (GRAMSCI, 1968, p. 119).

Toda instituição social é criada visando alcançar objetivos e por isso tem funções a serem desempenhadas. Essa ideia vem a corroborar com a afirmativa de Justino Magalhães (1999) de que a construção de uma escola bem como seu projeto pedagógico são feitos indo ao encontro de um público específico. Tal assertiva sugere de início que a construção

histórica da instituição escolar como objeto de investigação envolve, como se pôde perceber, a apreensão dos movimentos políticos e econômicos mais gerais do contexto histórico estudado, pois são geralmente os dois âmbitos mais influentes na formulação das legislações educacionais. Por outro lado, é preciso ter conhecimento sobre as práticas escolares, que podem ser apreendidas pelos cadernos escolares e demais atividades, e, sobretudo sobre a clientela escolar daquela instituição. A estrutura que organiza a vida cotidiana do aluno fora do ambiente escolar é primordial para compreender sua relação com a escola. A origem social do aluno é muito interessante para esse tipo de estudo, pois propicia ao pesquisador criar hipóteses de pesquisa a partir dos próprios sujeitos. A vigilância educativa dos pais, ou sua ausência, perante a instituição escolar demonstra as expectativas colocadas na instituição e são cruciais para a criação de um perfil sobre a clientela da escola. No simples fato de os pais colocarem seus filhos em situação de escolarização, envolve um processo de legitimidade e controle das funções a serem desempenhadas pela instituição escolar, mesmo que essa delegação seja sempre parcial.

Falar de delegação de autoridade não é supor a existência de uma convenção explícita e, menos ainda, de um contrato codificado entre um grupo ou uma classe e uma instância pedagógica ainda que, mesmo no caso da ação pedagógica familiar de uma sociedade tradicional, a autoridade pedagógica da instância pedagógica possa ser juridicamente reconhecida e sancionada [...]. (BOURDIEU, PASSERON, 2011, p. 46).

A escola é ou ao menos deveria ser, a única instituição social que todos os sujeitos passam um tempo inseridos. Questões de higiene, respeito, intelectualidade, desenvolvimento das habilidades motoras, são todas essas obrigações que a escola divide com a família. É impossível questionar sua importância para o desenvolvimento do ser humano, mesmo que o cenário atualmente encontrado nas escolas e nos órgãos competentes possa discordar dessa premissa. Independentemente da qualidade de suas atividades, essa instituição deixa marcas profundas na cidade ou comunidade no qual ocupa lugar. Embora, a transmissão de valores seja apenas uma das funções a ser desenvolvida pela instituição escolar, a família é a grande contribuinte para a perpetuação e sucesso desses objetivos. Somente compreendendo a origem familiar e comunitária desses códigos culturais trabalhados na escola, se torna possível apreender “[...] o peculiar intercâmbio cultural que se estabelece na instituição educacional.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 22). Compreender a escola e sua história é conseqüentemente compreender os processos de socialização que ocorrem ao seu redor. Envolver em tal processo a dinâmica social é trazer à tona práticas escolares que são formadoras de cidadãos. Nessa mesma linha de raciocínio, Magalhães afirma que: “O local em educação é universal, uma vez que as transferências operadas pelos sujeitos não são aplicações, mas antes imagens, representações e práticas, que correspondem a atualizações e a projeções que se operam por combinatórias multifatoriais.” (2004, p. 102)

A família e a escola são as duas instituições histórico-culturais que são capazes de diariamente inculcar elementos de determinada cultura às crianças, sem mesmo fornecer condições de fazer com que seus agentes notem que o praticam. É claro que a sociedade

por intermédio de outros instrumentos tais como, meios de comunicação, música, arte, esporte, etc., é também responsável por tal ajuste. Porém, é no interior do espaço familiar e escolar que se imprimem elementos selecionados de uma determinada cultura a ser transmitida. O papel familiar não deixa de ser fundamental mesmo enquanto a escola está organicamente presente na vida do aluno. No entanto, a partir do momento que é formalizada uma instituição que pode responder às mesmas expectativas familiares, os pais, lhe delega a função de transmissora dos caracteres culturais que são desejosos de serem impressos em seus filhos e que faz parte de um processo de conservação de valores tradicionais. Quando isso acontece, a instituição escolar se torna a principal organização social de transmissão e inculcação de códigos culturais, pois obtém o aval da família que por sua vez, se torna partícipe desse processo no papel de fiscalizadora e continuadora do trabalho escolar. Procura-se por intermédio da escola compartilhar entre os sujeitos de uma mesma origem social, econômica, religiosa, a cultura, recebida como herança mas que não está isenta de transformações motivadas pelo movimento da história. Assim, a escolha de temas insulares enquanto objeto e categoria de pesquisa, significa caminhar na tentativa de observar “[...] as incoerências de grandes sistemas sociais e culturais, as brechas, as fendas na estrutura que propiciam a um indivíduo [instituição escolar] um pouco de espaço livre, como uma planta que cresce entre duas rochas.” (BURKE, 2002, p. 64).

Considerada de tal forma, a instituição escolar precisa ser apreendida em sua relação com caracteres que embora sejam externos, lhe imprime modos de ser e agir. Não enxergar a interrelação contínua que ambos os espaços sociais concebem é analisar o processo de institucionalização de uma escola alocado numa via de mão única. É preciso subir até o topo do mirante e perceber todas as implicações que incentivam, produzem e reproduzem as relações sócio-educacionais que ocorrem nos ambientes sociais, familiares e escolares, sem perder de vista as suas especificidades. Mas para entender a instituição escolar, é preciso inseri-la em um contexto mais amplo, qual seja, os sistemas escolares.

A história do sistema educativo não é um somatório de instituições escolares justapostas nem, por outro lado, a história de uma dessas instituições se torna possível fora de um todo coerente. É nos domínios da representação e da apropriação que esta autonomização se revela mais consequente, porque mais relacional e menos autocentrada. Constituinte de um todo em si mesma, cada instituição escolar ou educativa integra esse todo mais amplo que é o sistema educativo. (MAGALHÃES, 2004, p. 114).

O estudo sobre as instituições escolares implica então, em conceber novas maneiras teóricas e metodológicas de compreender o papel da escola em determinados contextos históricos, estabelecendo um diálogo entre os âmbitos que constituem a estrutura social.

Dessa forma construído o raciocínio, ao que parece não há dúvidas de que o estudo histórico dessas instituições exige um refinamento teórico e habilidade intelectual que permita o pesquisador revezar os olhares no microscópio e no telescópio. A apresentação da pesquisa sobre determinada instituição escolar é outra fase crucial para o sucesso da

investida. Sem produzir um discurso textual claro e coerente, corre-se o risco de ser mal interpretado causando mal-estares posteriores. Os trabalhos sobre instituições escolares de Paolo Nosella e Ester Buffa (1996; 2000; 2008; 2009), são ótimos exemplos de como fazer e como escrever esse tipo de história.

A Escola Alemã de Vila Mariana e o cenário educacional paulista

A Escola Alemã de Vila Mariana, é uma instituição escolar que foi fundada no bairro homônimo em 1901 e desde 1924 está localizada no mesmo prédio. A pesquisa que ora se desenvolve sobre a mesma, só está sendo possível de ser realizada face ao comprometimento e eficiência dos funcionários do Arquivo Público do Estado de São Paulo, do Instituto Martius-Staden e da própria escola, a quem fica o agradecimento.³

A metrópole do café, como a própria nomenclatura já sugere, passa a partir do desenvolvimento mais acentuado da produção do gênero, a receber inúmeras levas de imigrantes europeus para trabalhar nas zonas cafeeiras. No entanto, a parcela de sujeitos entrantes na Província paulista para desempenhar tal serviço, foi notadamente de italianos, espanhóis, portugueses e correspondendo a apenas 2% do montante estabelecido em São Paulo, os alemães. Esses foram estabelecidos na Província principalmente por iniciativas do Império por meio de criação de núcleos coloniais. Em São Paulo, destaca-se a criação das colônias em Santo Amaro e Itapecerica no final da década de 1820, ambas povoadas por alemães.

O enorme desenvolvimento produtivo do café gerou a necessidade de aprimoramento das vias de escoamento do produto até o porto de Santos. Com a criação da primeira estrada de ferro em construída em 1860 ligando o Porto de Santos a São Paulo, inicia-se concomitantemente o crescimento urbano da cidade que passava a exigir e abrigar a mão-de-obra necessária para esses novos investimentos.

Com o grande aumento dessas estradas e a conseqüente ocupação de suas margens e arredores das estações fundadas, a capital paulista assistia já na década de 1880 um tímido crescimento industrial. Tímido, mas suficiente para empregar novos tipos de trabalhadores europeus que não fossem somente camponeses. Dentre os estrangeiros que saíam das zonas cafeeiras do interior paulista, dos oriundos de outras províncias e dos que direto da Europa vinham ocupar os novos espaços econômicos e sociais citadinos, encontra-se os alemães de Vila Mariana. A criação da Cervejaria Guanabara em 1886 no Largo Guanabara (local onde atualmente é a estação de metrô do Paraíso em São Paulo), exigiu novos funcionários, de preferência alemães para ocupar as vagas ali disponíveis. Em vista do crescimento da cidade e valorização dos espaços físicos, foram abertos vários lotes na região, que ainda estava vinculada administrativamente à Freguesia da Sé.⁴ Essa forma de ocupação dos espaços livres também deve ser destacada, pois o baixo valor dos lotes e a dissolução do núcleo colonial da Glória fundado em 1877, assim como o

³ A dissertação intitulada “Uma escola alemã em Vila Mariana: instituição escolar, comunidade e cultura (1901-1942)”, está sendo realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Doutora Eurize Caldas Pessanha.

⁴ O “Distrito de Paz Vila Mariana” foi criado em 1895, mas instalado em 1896.

aumento das atividades do segundo setor na região, contribuíram para o estabelecimento de italianos, portugueses, sírios, libaneses e alemães na Vila Mariana.

Embora importantes para os interesses econômicos, culturais e sociais da República, faltava aos imigrantes estrangeiros escolas para fornecer aos seus filhos condições de escolarização, embora essa não fosse somente uma triste realidade para esses sujeitos, uma vista que ao nacional tal benefício também era insuficiente. Essa situação brasileira e consequentemente paulistana, no início do século XX, foi bem definida por Marta Maria Chagas de Carvalho, quando afirma que o Brasil possuía “[...] braço operário barato, mas com o inconveniente da falta de instrução.” (1989, p. 14). Tal situação acabou incentivando a proliferação de inúmeras escolas de iniciativa privada, que em sua grande parcela eram pensadas e construídas *por e para* um público específico, contando inclusive com a aprovação da Constituição.

A educação pública tem sua matriz no princípio da igualdade, já a educação escolar sob instituições privadas se aninha no princípio de liberdade de ensinar, inclusive, algo de diferente, desde que garantidos os elementos comuns e desde que esse diferencial seja consequente com os princípios de uma sociedade democrática. O pluralismo não rejeita o diverso, antes o incorpora quando faz crescer as dimensões positivas das pessoas. (CURY, 2005, p. 11).

De acordo com o “Relatório Estatístico do Estado de São Paulo de 1898”, na cidade de São Paulo existiam naquele ano, portanto nove anos após a Proclamação da República, somente 69 escolas públicas primárias “mistras, masculinas, femininas, provisórias, intermédias, preliminares, grupos escolares e de cursos noturnos”, com uma frequência média de alunos que girava e torno de 2.802.⁵ Embora houvesse um significativo aumento dos investimentos na instrução pública no Estado, o mesmo ainda se deparava com um montante de escolas que se mostrava insuficiente para atender toda a demanda de crianças em idade escolar que vivia nos núcleos coloniais e não coloniais na região da capital paulista.

É frente a esse panorama, analisado ainda no final do século XIX, que vários dos grupos de imigrantes que viviam em núcleos coloniais ou fora deles, por meio do espontâneo agrupamento, viram-se desprovidos de instituições escolares que pudessem inserir seus filhos na vida social e cultural brasileira. Tal situação exigiu que essas comunidades estrangeiras se organizassem entre si e construíssem suas próprias instituições de ensino. Embora particulares algumas dessas escolas não cobravam mensalidades propriamente ditas, mas se esforçavam em promover festas e demais atividades culturais a fim de arrecadar fundos para a construção e manutenção da escola. De acordo com o “Anuário Estatístico do Estado de São Paulo de 1911” a capital paulista contava com aproximadamente 322 instituições de ensino privadas sendo 277 de ensino primário com uma clientela escolar de 19.317 alunos e 45 escolas de ensino primário e secundário com aproximadamente 6.048 alunos. Somando ambas as categorias de instituições privadas, tem-se em toda a região da capital paulista um montante de 25.365 crianças matriculadas em escolas particulares, sendo 45 delas subvencionadas pelo Estado.⁶

⁵ (REPARTIÇÃO..., 1900, p. 555).

⁶ (REPARTIÇÃO..., 1913. v. I, pp. 117-131).

Os números estatísticos do ano seguinte demonstram a dificuldade dos grupos étnicos e não étnicos de manterem em funcionamento suas instituições de ensino ocasionando um decréscimo da clientela escolar privada e conseqüentemente o aumento da pública. Segundo o mesmo documento estatístico do ano de 1912, a capital paulista contava ainda com 207 escolas particulares, sendo 168 exclusivas do ensino primário e 39 que forneciam o ensino primário e secundário, que totalizavam uma clientela escolar de aproximadamente 22.102 alunos matriculados somente no ensino primário.⁷ À exemplo das iniciativas alemãs, Maria Cristina dos Santos Bezerra (2007) afirma que até o final da década de 1880 as iniciativas escolares realizadas por comunidades germânicas citadinas não lograram sucesso pelo fato de esses estarem divididos internamente entre bávaros, prussianos, suíços, etc., ocorrendo então a inconveniência de não constituírem um grupo homogêneo. As várias formas de organização pautada em ideais dispersos teria sido o principal fator para o pouco desenvolvimento e falência das instituições.

As escolas estrangeiras, em particular as alemãs, recebiam ajuda financeira dos governos de seu país de origem para a construção de escolas. Somente a partir desse subsídio foi possível muitas das comunidades alemãs estabelecidas nas diversas regiões do país, erigirem tais instituições que se pautavam na liberdade de educar. Assim, as autoridades brasileiras até meados da década de 1910 não restringiam ou impunham condições de funcionamento para essas escolas, embora, algumas iniciativas, principalmente dos estados mais engajados na organização do sistema escolar, agissem nesse sentido, sem muita rigidez. Em meados da década de 1930, existiam 12 escolas alemãs em vários bairros na capital e na região do ABC paulista. De acordo com Dietrich (2007), as escolas se situavam na Vila Mariana, na Mooca, em Santana, Santo Amaro, Pinheiros Lapa, Campo Belo, Vila Galvão, São Caetano do Sul e Santo André. Nessas instituições eram mantidas as identidades étnicas baseadas no *Deutschtum* e muitas tiveram, na década de 1930, a influência nacional-socialista em suas atividades. Em nível nacional, nessa mesma década o Brasil acolhia em seu território, aproximadamente 1.260 escolas alemãs.

No que tange aos objetivos republicanos, que buscavam, pela educação, a formação de um caráter nacional que permeasse todos os cidadãos brasileiros, a instrução pública - ou a sua falta - contribuía para a criação e manutenção de escolas privadas, fato que impunha obstáculos a consolidação dos interesses “nacionais”. Principalmente a partir de 1917, a educação paulista dispõe de mais atenção governamental vivenciando seu projeto de nacionalização, alinhado a continuidade da expansão escolar, pois, para o pensamento da época, “só resolvendo o problema do analfabetismo é que o Brasil poderia ‘assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca da fortuna esquiva’.” (CARVALHO, 1989, p. 41).

De 1900 a 1912, foram criadas 250 escolas de cunho privado na capital paulista. Dessas aproximadamente 62 recebiam subvenção do Estado e/ou do Município.⁸ Segundo dados do IBGE⁹, 71,32% da população paulistana maior de 15 anos já estava alfabetizada

⁷ (REPARTIÇÃO..., 1914, pp. 215-221). Todas as estatísticas incluem os cursos diurnos e noturnos.

⁸ (REPARTIÇÃO..., 1913, v. I, pp. 116-130).

⁹ Disponível em: http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_alf.php. Acesso em 05/04/2012.

na década de 1920. Isso somente foi possível se considerada “a explosão educacional” que a cidade assistiu na virada do século XIX para o XX pelo aumento significativo da clientela escolar.

Por ser criados para um público específico e por conter em seu bojo objetivos bastante peculiares, muitas dessas escolas se tornariam na década de 1930 - quando o sentimento nacionalista brasileiro fosse levado às últimas consequências - espaços de propagação de ideais que feriam o orgulho nacional. Esse foi o caso, principalmente das instituições de ensino alemãs. Por outro lado, algumas dessas escolas, foram “absorvidas” pelo Estado e passaram a servir de instrumento de instrução pública, embora administradas, até uma tentativa de nacionalização do ensino em 1917, por suas comunidades fundadoras que adquiriram uma subvenção estatal. Porém em muitas vezes, passava-se a impor de forma bastante autoritária, novas formas de organização dessas instituições. Essas condições certamente implicaram mudanças em sua cultura escolar.

Na década de 1930, o domínio total dessas instituições deveria passar para o controle de brasileiros natos, portanto, sujeitos mais comprometidos com um tipo de educação em bases nacionais comuns. Essa prática teve influências também do setor econômico. Antes visto como o sujeito melhor ajustado ao trabalho nas cidades/indústrias, os imigrantes na década de 1910 e 1920, devido ao número elevado de greves, de organizações partidárias de esquerda, bem como organização de sindicatos, passam a ser vistos como sujeitos que complicam o desenvolvimento econômico do país, devendo então ser “reeducado”.

É nessas condições que o Estado de São Paulo, embora pioneiro na organização da instrução pública em moldes republicanos, conseguiu aumentar o número de instituições escolares que acabariam por prestar serviços públicos. Tal fato deve-se à absorção - por meio da subvenção financeira, de prédios escolares, corpo docente, aumento da clientela escolar e sua consequente diversificação -, das escolas geradas por comunidades estrangeiras. Cabe ainda lembrar, que formadas para um público específico, essas instituições em suas primícias eram compostas majoritariamente em sua clientela por crianças de etnia respectiva da colônia ou a comunidade, embora essa não fosse uma regra. Encontram-se casos relevantes, principalmente nas escolas criadas pelos imigrantes italianos, como é o caso, por exemplo, da Giuseppe Galliano localizada próxima à Escola Alemã de Vila Mariana, em que o montante de alunos brasileiros matriculados, eram maiores aos de sua origem étnica fundadora.¹⁰ No que diz respeito às escolas alemãs, Regina Maria Schimmelpfeng Souza (2007, p. 72) acrescenta que:

A Deutsche Schule pertence à categoria de escolas alemãs, ou seja, uma forma peculiar de escolarização, efetivada na ambiência característica das regiões de imigração e

¹⁰ É importante frisar que de acordo o artigo 69 da Constituição da República de 1891, são considerados brasileiros: “1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação; 2º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República; 3º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se; 4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem; 5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade; 6º) os estrangeiros por outro modo naturalizados.”

alavancada pela iniciativa comunitária de imigrantes alemães, que previam a formação escolar de seus filhos em seu idioma materno. E, por estar situada em uma região urbana, essa escola já se diferencia da grande maioria de suas congêneres do período, idealizadas e concretizadas em zonas rurais, as quais, sem grandes recursos humanos e financeiros, ofereciam aprendizado rudimentar, em instalações modestas e com material precário.

Somente com um primeiro ensaio de nacionalização dessas instituições que a escolarização em São Paulo passou a contar com um número significativo de crianças de diferentes nacionalidades, fornecendo, na medida do possível, um tipo de ensino nacional comum. Essas instituições de ensino desempenharam papel fundamental na tentativa de criação de uma “nação”. A língua portuguesa ainda pouco utilizada nessas instituições bem como no ambiente familiar, foi gradativamente invadindo e se tornando uma condição para o processo de ensino e aprendizagem nesses ambientes. Ao perceber que na possibilidade ainda de matrícula em escolas públicas - a língua era certamente um empecilho que não deve ser negligenciado -, as instituições de ensino particular, com o objetivo primeiro de fornecer instrução em sua língua de origem, passaram a contribuir para a adoção da língua nacional, agindo efetivamente para a formação da “nação”. Cabe salientar, no entanto, que a primeira legislação da Província de São Paulo de 1846 que se preocupava com o estabelecimento da instrução primária, já ordenava no que tange às escolas privadas que:

Art. 5º. – As commissões inspetoras, havendo-as, e, na falta dellas, as camaras municipaes permitirão a abertura de escolas primárias onde se ensinem as matérias dos artigos antecedentes, ou mais, apresentando o impetrante documento legal com que comprove ter bons costumes. Sendo o impetrante estrangeiro, deverá pronunciar correctamente a língua nacional e provar que tem conhecimento da grammatica da mesma.¹¹

Essa lei, no entanto, em ocorrência da falta de instrumentos de verificação de tais normas e até mesmo de controle da fundação de instituições escolares devido a inoperância das comissões de controle, não teve efeito, uma vez que, como se percebe, já no alvorecer do século XX, a Escola Alemã de Vila Mariana, dentre outras, erigiram-se sem nenhuma preocupação com essas condições impostas pelo governo provincial. “A lei de 1897 [em vigor até 1906] reservou aos inspetores a inspecção e entregou às municipalidades o encargo da fiscalização.”¹²

Essa situação no plano educacional brasileiro na Primeira República¹³ e consequentemente do Estado de São Paulo, não passou sem reformulações no que diz respeito às legislações estaduais destinadas a educação, pois, nesse contexto,

¹¹ (ANNUARIO..., 1907-1908, pp. XII-XXXIV)

¹² (ANNUARIO..., 1907-1908, pp. XII-XXXIV).

¹³ As reformas educacionais no período pós Proclamação da República até a década de 1930 mais importantes para a compreensão do desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil e no Estado de São Paulo foram: 1) Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

principalmente nos anos de 1920, “não bastava, contudo, ensinar: era preciso saber ensinar.” (CARVALHO, 1989, p. 26). Em âmbito estadual, desde a primeira legislação criada a fins de organização e fiscalização do ensino primário, até a primeira década de 1910, houve seis reformas: 1) institui comissões inspetoras municipais (1846); 2) institui a inspeção individual pela divisão da província paulista em distritos (1851); 3) institui a inspeção cumulativa dos inspetores de distrito e presidentes das respectivas câmaras (1868); instituição da inspeção coletiva pelos conselhos municipais (1874); inspeção individual de uma nova divisão de distritos, com inspetores técnicos remunerados (1892); continuidade da inspeção individual associada a inspeção municipal sem divisão de distritos (1897).¹⁴

É preciso considerar que tais transformações indicavam uma preocupação das autoridades públicas com os resultados sociais e culturais que as instituições de ensino e os processos educativos alcançavam. As intenções de desenvolver a cultura brasileira por intermédio do gene europeu, ou seja, a busca pelo branqueamento da população, já havia sido inaugurada. Restava agora, buscar pelos meios não mais biológicos, mas educacionais, criar uma sociedade capaz de se reconhecer como brasileira e contribuir a partir desse sentimento para o desenvolvimento econômico e cultural da República. Não somente a organização do sistema escolar, que como já apontado oportunamente, era inexistente, mas um redirecionamento na formação dos professores e dos métodos de ensino se fazia urgente para o alcance do objetivo principal da elite política, qual seja, o de formar uma nação homogênea e falante de uma mesma língua. A ideia era transformar as relações sociais, culturais e econômicas pela reforma do sujeito.

De forma sucinta, porém brilhante, Nagle (1976, p. 99-100) contribui para o assunto dizendo que:

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos vinte, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

Ainda nesse panorama de mudanças na educação brasileira, cabe destacar a reforma no ensino primário realizada na década de 1920 no Estado de São Paulo por Sampaio Dória, e que alguns anos depois, se tornou um verdadeiro modelo que fora adotado

¹⁴ (ANNUARIO..., 1907-1908, p. XXXV).

em vários Estados, salvando-se especificidades regionais. Pensada em consequência da falta de professores a ocuparem os postos nas escolas públicas do Estado essa reforma propôs também uma renovação nos métodos pedagógicos, em especial os que surgiam nos debates do movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

Em relação ao número de estabelecimentos de ensino públicos e privados, bem como a quantificação da clientela escolar no Estado de São Paulo em 1924 - ano esse em que a Reforma de Sampaio Dória fora autorizada, no entanto colocada em prática somente em 1925 - o Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, traz a tona, as seguintes informações:

Funcionaram no Estado durante o anno de 1924, 2.096 estabelecimentos de ensino mantidos pelos cofres públicos estaduais, sendo 2.065 do curso primario, dos quaes 200 também do curso medio, 10 de curso complementar, 13 do curso secundario e 2 de ensino superior. A matricula geral dessas escolas foi de 275.341 alumnos, sendo 248.493, matriculados no curso primario; 19.787, no curso medio; 1.471 no curso complementar; 2.445 no curso normal e secundario; 2.684, no curso profissional e 461 no curso superior. No mesmo anno frequentaram escolas particulares: primarias, 68.061 alumnos; secundarias, 14.791 e profissional, 8.938, perfazendo pois, um total de 91.700. As escolas municipaes tiveram a matricula geral de 11.593 alumnos, todos no curso primario.¹⁵

As transformações até então vistas no plano da educação no Estado de São Paulo, e de forma mais ampla no Brasil, apontam em uma direção em que se torna preponderante a efervescência no pensamento intelectual que se debruça sobre a educação no país. A laicidade no ensino, os espaços escolares tanto em relação à arquitetura dos prédios e a organização do espaço escolar, bem como a atividade educadora dos pais no ambiente familiar, a preparação dos professores em novos parâmetros pedagógicos, foram questões que demandaram grandes discussões que fermentaram o ambiente educacional no Brasil. As ideias que em 1931 culminaram na criação do movimento dos Pioneiros da Escola Nova, surgem nesse ambiente e são fundamentais para a reorganização do ensino público no país. De fato, a república nesse momento, deveria atender o que se cogitava ser a sua principal tarefa: “Fornecer tal ensino inteiro, completo, de base científica, condição efetiva da cidadania plena [...]” (CARVALHO, 1989, p. 33).

A capital paulista, no entanto, desde as últimas décadas do século XIX já era um ambiente intelectualmente diferenciado. O relato de uma preceptora alemã, que trabalhou em fazendas cariocas e paulistas, enviado para sua irmã na Alemanha é bastante elucidativo e contém aspectos de relativa satisfação. “É verdade mesmo: S. Paulo é o melhor lugar do Brasil para educadoras, tanto a capital, como tôda a província, porque os moços da nova geração namoram a ciência e dão-se ares de erudição e de filosofia.” (BINZER, 1982, p. 75).

Os processos políticos, principalmente os que seriam aprovados na década de 1930, interferiram na organização escolar de todo o Estado. As escolas públicas foram ampliadas e buscou-se dotar os professores de novas metodologias pedagógicas. As instituições de

¹⁵ (ANNUARIO..., 1926, p. 6).

ensino privadas foram assuntos, muitas vezes, de polícia. O Estado Novo viria a tomar as rédeas da educação em todo o país, independentemente de serem as escolas, públicas ou privadas. A nacionalização do país, a formação da identidade nacional não poderia deixar espaço para a propagação de ideologias alienígenas.

A perda definitiva da autonomia comunitária no processo de ensino e aprendizagem de escolas estrangeiras ocorreu concomitantemente à supressão de inúmeros direitos políticos previstos na Constituição, até o ano de 1937. A instauração do Estado Novo (1937-1945) foi implacável no controle do ensino, sobretudo privado, no Brasil. A nacionalização do ensino, transformou a cultura escolar das escolas gerenciadas por comunidades étnicas que mantinham instituições de ensino funcionando a partir de interesses particulares. Mais crítica foi a situação das escolas alemãs, japonesas e italianas após a entrada definitiva do Brasil na Segunda Guerra Mundial em 1942. Perseguiram-se professores, proibiu-se a utilização da língua materna, privou-se a circulação de jornais, apreendeu-se aparelhos de rádio, substituiu-se a direção de escolas; o projeto de nacionalização organizado pelo governo de Getúlio Vargas foi incisivo nesses grupos.

Essa avaliação do movimento macro do sistema educacional paulista possibilita uma maior reflexão sobre o processo de institucionalização das escolas privadas de cunho étnico na cidade.

No que diz respeito à Escola Alemã de Vila Mariana, a transmissão da cultura alemã se torna para os pais, uma necessidade, pois eles próprios, devido à dinâmica da sociedade paulista que vivencia no fim do século XIX o início de um crescimento industrial que lhes privam de tempo, se veem sem condições de fornecer totalmente á seus filhos os códigos socialmente válidos da cultura crítica. A escola também se mostra como um espaço privilegiado para inserir as crianças nesse novo ambiente sócio-cultural que é o Brasil. Em compensação, a família alemã, permeada pelos caracteres do *Deutschtum*¹⁶, enxerga os valores transmitidos no ambiente familiar como uma extensão necessária do trabalho de transmissão cultural exercido pela escola que tem por objetivo a perpetuação cultura germânica. Nesse sentido, a escola exerce na comunidade alemã de Vila Mariana uma função de complemento aos interesses gerados no âmago da tradição daquele povo. A transmissão da cultura germânica para as gerações mais novas ocorre em duas instâncias que se interagem a todo o momento: primeiramente pela oralidade e em seguida pela atividade pedagógica. Essa relação de complementaridade precisa ser apreendida no conjunto das relações sociais que são atuantes nos processos de inculcação de novas concepções, tais como a aprendizagem da língua portuguesa, que servem a interesses políticos e econômicos. É nesse sentido que se busca compreender as estratégias utilizadas para a continuidade da atividade escolar de etnia alemã em Vila Mariana.

O processo de criação da Escola Alemã de Vila Mariana sugere a sua análise sob vertentes teóricas que concebem a cultura como elemento essencial da/na produção da escola. Dessa maneira, ao compreender que “[...] ideologia é toda concepção particular

¹⁶ O *Deutschtum* para Giralda Seyferth (2003) possui dois significados gerais: primeiramente por ser utilizado na exaltação da contribuição econômica e cultural dos alemães e também para declarar a pertinência étnica alemã, o que geralmente contribui para a manifestação de um caráter racista. Seja como for, o conceito evidencia a nacionalidade herdada pelo sangue e conservada pelas tradições, costumes, língua, enfim, pela cultura.

dos grupos internos da classe, que se propõem ajudar a resolver problemas imediatos e restritos” (GRAMSCI, 1984, pp. 226-227), é possível afirmar que o elemento cultural, foi um dos principais fatores para a criação daquela instituição escolar, uma vez que, o interesse em fornecer possibilidades de escolarização para as crianças alemãs de Vila Mariana, era grande. Compreende-se assim que naquela comunidade o *Deutschtum* enquanto ideologia é uma construção orgânica.

Ao afirmar que a marca social de uma instituição escolar “[...] é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI, 1968, p. 136), o autor italiano colabora para a ideia formulada até então de que: embora a base econômica da sociedade capitalista tenha modelado a forma organizacional das instituições escolares, algumas das situações que fomentaram a criação, a exemplo, da Escola Alemã de Vila Mariana, se encontram em outro nível de apreensão: o cultural. O que se pretende alegar aqui é que longe de negar a influência da base material, criadora das necessidades que justificam a existência da instituição, as maneiras encontradas para suprir tais ausências - no caso, de uma educação pública direcionada para imigrantes -, se dão por vezes de forma que sobrepõem as barreiras econômicas, embora não as eliminem.

Considerações Finais

Como alertado no início este artigo teve como objetivo principal compartilhar algumas conclusões preliminares de uma pesquisa maior que ainda está em desenvolvimento. Porém, a construção dos conceitos de cultura, história e instituição escolar a fim de evidenciar a sua respectiva fecundidade para as pesquisas em História da Educação, mais especificamente as que buscam escrever a História das Instituições Escolares, foi importante para reafirmar a relevância dessas pesquisas e enfoques teórico-metodológicos numa tentativa de melhor compreender o cenário educativo atual e o papel das instituições escolares, públicas e privadas na atualidade.

A partir do contexto político, econômico, social e educativo da Província/Estado paulista em fins do século XIX e início do XX, pôde-se perceber a contradição entre os seus interesses políticos e econômicos, buscando por meio de teorias evolucionistas e racistas contratar imigrantes europeus a fim de branquear a raça brasileira promovendo o desenvolvimento cultural e econômico brasileiro, e as estruturas sociais criadas. A falta de estrutura material para a educação tanto dos brasileiros quanto dos estrangeiros em idade escolar colaborou para a iniciativa privada, que geralmente por meio de comunidades étnicas, construíram suas escolas a fim de exercer um determinado tipo de transmissão cultural à suas crianças. A Escola Alemã de Vila Mariana, é um exemplo disso. Baseados na falta de condições de fornecer uma educação formal a seus filhos, os alemães daquele bairro ao se unirem em prol da construção da *sua* escola, constituíram uma comunidade, que baseada no *Deutschtum* imprimiu à instituição escolar uma prática que buscava conservar os seus costumes e tradições.

Resta examinar como ocorreu a interferência no cotidiano, na cultura escolar dessa instituição, dos conflitos externos promovidos pelas legislações estatais, principalmente quando as Reformas de 1917 e 1937 foram executadas. A imposição da língua portuguesa, a perseguição aos professores, a proibição de atividades extraescolares e a utilização da língua alemã na escola, certamente promoveu uma reorganização cultural tanto da comunidade que a cerca, quanto da própria instituição escolar. Na inquietação destas problemáticas é que consiste o trabalho a ser concluído.

Fontes

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm Acesso em: 12/03/2012.

SÃO PAULO (Estado). *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica, com autorização do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1907-1908.

_____. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica, com autorização do Governo do Estado. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1926.

_____. *Repartição de Estatística e Archivo do Estado de S. Paulo*. Anuario Estatístico de São Paulo 1898. São Paulo: Typ. do Diario Official, 1900.

_____. *Repartição de Estatística e Archivo do Estado de S. Paulo*. Anuario Estatístico de São Paulo 1911. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & C., 1913. Tomo I e II.

_____. *Repartição de Estatística e Archivo do Estado de S. Paulo*. Anuario Estatístico de São Paulo 1912. São Paulo: Typ. do Diario Official, 1914. Tomo I e II.

Referências

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Educação étnica: a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: [s.n.], 2007.

BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Trad. Alice Rossi; Luisita da Gama Cerqueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989)*. A Revolução Francesa da historiografia. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. *História e teoria social*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt; Roneide Venâncio Majer. São Paulo: UNESP, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da. (Orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas-SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.
- DIETRICH, Ana Maria. *Caça às suásticas: o partido nazista em São Paulo sob a mira da polícia política*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Fapesp, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Trad. Luiz Fernando Cardoso; Carlos Nelson Coutinho; Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1968.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, jan/jun. 2001. nº1.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. *História da Educação: perspectiva para um intercâmbio internacional*. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.
- _____. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: São Francisco, 2004.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2ª. Reimp. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. *Caderno de Pesquisa Tuiuti do Paraná*, Curitiba, v. 3, p. 13-31, 2008.
- _____. *Instituições Escolares: por que e como pesquisar*. Campinas-SP: Alínea, 2009.
- _____. *Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos 1911-1933*. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.
- _____. *Universidade de São Paulo: escola de engenharia de São Carlos; os primeiros tempos: 1948-1971*. São Carlos: EdUFSCAR, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempo de cidade, lugar de escola. *Cadernos de História da Educação*, nº. 5, jan./dez., 2006
- REVEL, Jacques. Prefácio. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Trad. Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida [et. al.] (Orgs.) *Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão-SC: UNISUL, 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*. Curitiba, n.º. 28: UFPR, 2006.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. A cultura material escolar da Deutsche Schule. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP: Autores Associados, n.º. 14, Maio/Agosto, 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. Trad. Rosaura Eichenberg. 3ª. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em junho de 2012
Aprovado em setembro de 2012