

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Escola Internacional, Educação Nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo.

Autor: Adriana Lech Cantuaria
Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Adriana Lech Cantuaria** e aprovada pela Comissão Julgadora.

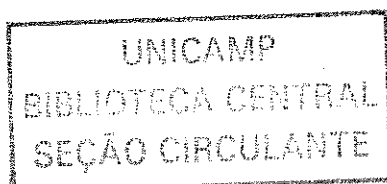
Data: 28 de fevereiro de 2005

Assinatura: Almeida
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Almeida
Carreira
Zilca de B. F. de Art...
Mônica A. Nogueira
[Assinatura]

2005



UNIDADE	AC		
Nº CHAMADA	UNICAMP		
	21692		
V	EX		
TOMBO BC/	64043		
PROC.	16-P-0008605		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00		
DATA	01/06/05		
Nº CPD	81112351876		

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

So89p	Cantuaria, Adriana Lech. Escola internacional, educação nacional : a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo / Adriana Lech Cantuaria. – Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Ana Maria Fonseca de Almeida. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Escola internacional. 2. Elites (Ciências Sociais). 3. Imigrantes – Educação. 4. São Paulo – História. I. Almeida, Ana Maria Fonseca. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-78- RP/BFE

Keywords: International school; Elites (Social science); Emigrantsm- Education; São Paulo (SP) – History

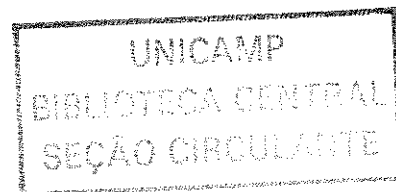
Banca Examinadora : Profa. Dra. Leticia Bicalho Canêdo
Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini
Profa. Dra. Maria Alice Nogueira
Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Títuloção : Doutora em Educação

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Data da defesa : 28/02/2005

À memória de João Lech Netto, meu pai



Agradecimentos

Agradeço particularmente a

Ana Maria Fonseca de Almeida, cuja orientação precisa, disponibilidade e estímulo tornaram este trabalho possível;

François Bonvin e Zeila de Brito Fabri Demartini, pelas valiosas contribuições oferecidas no exame de qualificação;

Fê e Manu, que me apoiaram de todas as formas, em todos os momentos.

Sublinho também especiais agradecimentos a:

Letícia Bicalho Canêdo e Débora Mazza, pelas leituras atentas e sugestões instigantes, Olga Rodrigues de Moraes von Simson, pela colaboração no início da pesquisa, e a Águeda Bernadete Bittencourt, Maria Alice Nogueira, Ceres Leite Prado e Vicente Rodriguez, pelas palavras de incentivo;

Graziela Serroni Perosa, pela parceria generosa e interlocução provocante, Suzana Barretto Ribeiro e Iara Rolim, pelo suporte técnico e psicológico, e Maria Silvia Pinto de Moura L. da Rocha, amiga de sempre, pela cumplicidade em mais esse projeto;

Minha incrível família: Yara, minha mãe, minha irmã Cristiana, Jú, Bela, Taça, D. Mercedes, Tio João, Luiz Henrique, Tia Marice, Ray, Ana, Chico, Thatha, Wolf e Gê, e também as amigas Helena e Lili, pelo fundamental apoio afetivo e logístico;

Júlio Cezar Cantuaria, amigo e cunhado, com quem sempre posso contar e Donald Estel, por sua colaboração ativa na elaboração das traduções;

Brigada de Paris: Afrânio Garcia Jr, pelo acolhimento e interlocução sempre inspiradora, Marie-Claude Muñoz, Jean Hébrard, Monique de Saint-Martin, Jean-Pierre Faguer e Ângela Xavier de Brito, pelas leituras, discussões e contribuições generosas, Natália e Dominique, pela acolhida gentil, Ana Paula Simioni, Simone Picchi, Vera Smolentzov, Arílson Favareto, Luca, Bel, Ana Clara, Carol, Gui, Léo, Enildo, Márcio e Luciana e Lili que acrescentaram brilho à nossa estadia na França;

Dr. Pedro S.J. Kassab, diretor-geral da Fundação Liceu Pasteur, que me abriu as portas dessa prestigiada instituição, disponibilizando parte do acervo documental e fotográfico, Stella M.G.R. Palmisano, diretora, Luciana D. Thomaz, secretária, Soraya A. Samra e Andressa Vechine, pelo auxílio à pesquisa nos arquivos;

Francisco Di Bella Jr, Ana Cristina Fernandes, Berenice V. Carneiro, M.François Fachan, M. De Fontaine, Mme Giselle Déssieux, Marie-Hélène, D. Mariana Battaglia, Dr Walter Biedermann, Angela Ett, e tantos outros informantes, pais e ex-alunos das escolas aqui tratadas, pela presteza em colaborar com essa pesquisa;

Nadir, Wanda, Gi, Rita e Cléo, que nos ajudam a decifrar os enigmas burocráticos;

Capes, pela bolsa-sanduíche;

CNPQ, pela bolsa de doutorado.

RESUMO

Esta pesquisa aborda uma das dimensões do processo de expansão do segmento privado de ensino no Brasil, e, particularmente, as condições de estruturação da oferta de escolarização internacional. Para tanto, o estudo focaliza um mercado escolar concreto, o de escolas internacionais da cidade de São Paulo, e examina a gênese desse espaço escolar, tributário tanto das transformações na estrutura social da cidade, associadas ao crescimento econômico e à industrialização, como das diferentes modalidades de relação com outros estados nacionais, entre 1880 e 1945.

Inicialmente, a análise revela os esforços de determinados grupos de estrangeiros para criar escolas de alto nível para seus filhos. Utilizadas por grupos em franca ascensão material, tais escolas permitiram a acumulação estratégica do capital simbólico necessário às lutas por diferenciação e inserção mais qualificada e legítima na sociedade brasileira. Em seguida, focaliza-se as alianças implementadas entre frações das elites brasileiras, intelectuais franceses e governo francês que, frente à ameaça de concorrência representada pelos grupos imigrantes em ascensão e suas escolas de alto nível, investiram recursos econômicos e simbólicos na fundação de um liceu francês em São Paulo, destinado à formação de futuros dirigentes.

A criação desse liceu aparece como um passo importante no processo de construção da nacionalidade e seu estudo vincula processos de emergência e consolidação dos Estados-Nação às lutas pela definição de uma cultura nacional, mostrando o lugar privilegiado ocupado pela escola nesses processos.

SUMMARY

This research paper examines one of the facets of the growth process of private schooling in Brazil and particularly the conditions that affected the development of such international schools. In order to do so, this study focuses on a specific strata of schooling, the international schools in the city of Sao Paulo. It examines the birth of such schools generated by both the changing social structure of the city as well as the different kinds of relationships with other national states between 1880 and 1945.

To begin with, the analysis reveals the struggle of specific groups of immigrants in creating high level schools for their children. Such schools were used by groups seeking a higher standard of living and believed that attendance at such institutions would guarantee an eventual high placement in Brazilian society. Next, specific focus is given to the alliances created by factions of the Brazilian elite, French intellectuals, and the French government. These factions, when faced with the threat of competition from other emerging immigrant groups and their advanced schools, invested monetarily and symbolically in the founding of a French lyceum in Sao Paulo in order to provided for the education of their future leaders.

The creation of this lyceum appears to us to be an important building block in the creation of a sense of Brazilian nationalism, and while created by distinct ethnic groups for their advancement, this lyceum has been perceived as an important step in the development of both a Brazilian nationality and cultural identity similar to that which was emerging in other parts of the world in the form of nation-states.

ÍNDICE

Introdução.....	1
O modo escolar de acumulação de capital cultural internacional.....	2
Escolas e Famílias: O espaço das escolas internacionais	5
A objetivação do espaço das escolas internacionais.....	10
As particularidades do caso francês: um imperialismo cultural	15
Internacionalização e geopolítica: as transformações dos usos da escola	20
Plano de trabalho.....	22

Capítulo I

Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais.....	23
1. Imigrantes e escolas em São Paulo.....	30
2. Empregados e empregadores: a diferenciação das demandas educacionais no interior dos grupos imigrantes.....	33
2.1. O caso alemão.....	33
2.2. O caso italiano.....	41
3. Agentes do desenvolvimento: os expatriados e suas escolas.....	46
3.1. O caso norte-americano.....	47
3.2. O espaço dos ingleses.....	53

Capítulo II

Oferta escolar e a razão imperialista: os condicionantes da criação de liceus franceses no Brasil.....	59
---	-----------

1. Os dilemas do século XX: o pós-guerra e a diplomacia cultural.....	61
2. A invenção da francofonia.....	67
3. Língua nacional e influência política: as disputas do século XIX	75
3.1. Duas obras patrióticas: a Aliança Francesa e a Mission.....	79
A Aliança Francesa.....	80
A Mission Laïque	82
4. A influência Francesa no Brasil	84

Capítulo III

A demanda por escolarização francesa e a fundação do Liceu Franco-Brasileiro de São Paulo.....	101
1. Os projetos das elites perrepistas.....	103
2. Uma identidade cultural para São Paulo.....	106
3. Uma escola para as elites paulistas.....	110
4. O lugar do Liceu no projeto educacional do grupo do Estado	118
5. Educação e Política: A formação de Elites e a Universidade.....	121

Capítulo IV

Sociedade, escola e projetos familiares: os usos do Liceu Pasteur	125
1. Uma nota sobre as fontes.....	126
2. Cosmopolitismo e Tradição: O estilo do Liceu.....	131
3. A formação total das elites paulistas.....	134
4. A formação universal dos grupos estrangeiros.....	141

5. A formação tradicional dos grupos médios.....	145
Considerações finais.....	151
Intensificação das trocas internacionais e alteração das demandas escolares.....	152
A configuração atual do espaço de escolas internacionais: novas perspectivas.....	158
Bibliografia.....	161

Introdução

O processo de reprodução e recomposição das esferas de poder econômico, político e cultural, sobretudo nas últimas décadas, tem testemunhado o valor estratégico de competências e habilidades construídas em relação com o espaço internacional. Não é surpreendente, portanto, que a mobilização de recursos voltada para a acumulação de um capital especificamente internacional tenha se tornado uma prática cada vez mais freqüente e visível no interior dos grupos privilegiados da sociedade brasileira. Trata-se, entretanto, de um tipo de investimento cuja origem não tem nada de contemporânea.

O contato com o estrangeiro, assim como as experiências de internacionalização, são aspectos característicos da formação das elites brasileiras desde o período colonial, com efeitos substantivos no processo de inserção e diferenciação social: o contato com outras culturas, mais do que garantir a aquisição de habilidades lingüísticas, permitia o acesso à produção artística e intelectual mais valorizada e o desenvolvimento de um certo traquejo postural mundano, que definia um estilo de vida e forjava a performance social necessária para a manutenção do *status quo*.

Muitas dessas aprendizagens davam-se no interior dos lares, pela transmissão direta de propriedades culturais e sociais acumuladas em gerações passadas, ou decorriam das práticas de sociabilidade entre membros de um mesmo grupo, sendo que a produção de um certo cosmopolitismo era considerada importante não apenas para a vida social mas também para os “negócios” (MORAES, 1981).

Assim, eram práticas constantes desses grupos, tanto a passagem pelo exterior, na forma de longas viagens, que, além da, vista como necessária, “imersão cultural”, ampliavam e fortaleciam redes de sociabilidade, quanto as experiências de escolarização em outros países, além da própria internacionalização do espaço doméstico — propiciada

pela contratação de preceptores estrangeiros — e a escolarização em colégios mantidos por religiosos europeus, que reforçavam o contato com a língua e com os costumes dos grupos dominantes do país de origem¹.

A internacionalização de frações das elites não era, entretanto, uma particularidade nacional. É certo que morar no Brasil, mesmo após o período colonial, era percebido como uma grande limitação por certos grupos. A vida social e cultural local era considerada como incipiente, principalmente se comparada à efervescência das metrópoles, e a Europa fornecia os modelos a serem seguidos nas diversas dimensões da vida cotidiana. Mais do que estratégia necessária de inserção e diferenciação, contudo, o cultivo sistemático desse traço cosmopolita reproduzia também uma disposição dominante entre as elites sociais estrangeiras, que ampliava-se gradativamente, na razão direta da internacionalização dos empreendimentos econômicos e das redes de relações².

O modo escolar de acumulação de capital cultural internacional

À semelhança de outros aprendizados, a passagem progressiva da tarefa de produção das competências internacionais para o espaço escolar vincula-se às lutas por inserção e diferenciação que se intensificam na medida em que se complexificam as várias dimensões da vida social.

No Brasil, a utilização estratégica da escola como instância privilegiada de formação dos grupos dominantes é anterior ao princípio do Império, num quadro em que coube à educação o papel particular de ser um instrumento de unificação das elites.

1 MORAES, 1981; BINZER, 1982; CANTUARIA, 2000

2 Sobre formação cosmopolita das elites brasileiras no século XIX e primeiras décadas do século XX ver, além das fontes acima, por exemplo MICELI (2003), para um testemunho de época ver PAES DE BARROS (1998) e os depoimentos apresentados por MALUF (1995), entre outros. Sobre as elites européias, ver, por exemplo, PINÇON e PINÇON-CHARLOT (1997 a; 1998; 2000; 1997 b), WAGNER (1998).

Como mostra José Murilo de Carvalho³, ao contrário de outros países, principalmente europeus, nessa época, o jovem Brasil não dispunha de uma elite homogênea, constituída por grupos de origem social comum, ou coesa do ponto de vista ideológico ou intelectual.

A unificação das elites através da passagem pela escola secundária e sobretudo pela escola superior significou, então, sua própria sobrevivência enquanto tal, garantindo o acesso às credenciais acadêmicas e, principalmente, sociais necessárias para a inserção nas instâncias de poder, particularmente de poder político. Ao mesmo tempo, ao permitir a identificação e articulação entre esses grupos, ampliava a distância entre estes e os demais grupos sociais.

Se durante o período colonial a obtenção dessas credenciais implicava necessariamente a ida para o exterior⁴, e o curso de Direito em Coimbra era o destino privilegiado, a criação de escolas secundárias e superiores durante o Império vai demonstrar que estudar no exterior era uma prática muito mais estratégica do que necessária: por mais que estes segmentos de ensino fossem enclaves dos grupos dominantes, a acumulação de capital escolar internacional, entendido aqui como o conjunto de competências técnicas, sociais e lingüísticas, legitimado pela posse de um diploma estrangeiro, era um importante fator distintivo, determinando também clivagens no interior desses grupos.

Prática virtualmente restrita às elites econômicas até as primeiras décadas do século XX, a internacionalização das experiências escolares, por outro lado, manteve-se tradicionalmente como trunfo das camadas privilegiadas nas lutas por diferenciação, principalmente nos momentos em que sua posição foi ameaçada por grupos médios ou ascendentes, nacionais ou imigrantes.

³ CARVALHO, José Murilo (1996), "A construção da ordem", Rio de Janeiro: Ed UFRJ/Relume Dumará

⁴ Como se sabe, entre as restrições que a coroa portuguesa impunha às suas colônias, incluía-se a interdição da criação de instituições de ensino superior, restando às elites coloniais enviar seus filhos para universidades européias, principalmente portuguesas. Ver CARVALHO (1996) e BRITO (1996), por exemplo.

A intensificação das trocas internacionais a partir do fim da Segunda Guerra, genericamente denominada “globalização”, vem impondo, contudo, novos problemas de diferenciação social aos grupos dominantes nacionais.

O primeiro deles decorre do fato de que a acumulação de capital cultural internacional deixou de ser prerrogativa das elites, adquirindo importância e mobilizando investimentos também dos grupos médios, especialmente a partir dos anos 50, quando se verifica a expansão do desenvolvimento industrial e comercial, tendo-se acentuado nas décadas seguintes.

A aprendizagem de uma língua, em cursos especializados ou em intercâmbios culturais e, principalmente, a posse de um certificado de estudo no exterior, passam a ser percebidos como uma possibilidade tanto de diferenciação no interior desses grupos, como também de ascensão social, pela inserção mais qualificada num espaço econômico cada vez mais complexo⁵.

O segundo problema surge pela própria redefinição dos parâmetros de composição e seleção de elites dirigentes, orientados cada vez mais para a constituição de um espaço transnacional de relações sociais, como testemunham, entre outros, as grandes corporações, a instauração da Comunidade Européia e a criação de organismos e tribunais internacionais (WAGNER, 1998; GARTH e DEZALAY, 1996).

5 Em seu estudo sobre o uso do intercâmbio como estratégia educativa familiar, PRADO (2000) mostra que o crescimento significativo da demanda relaciona-se fortemente à crença das famílias nos efeitos positivos desse tipo de experiência nas trajetórias acadêmicas e profissionais de seus filhos. No sentido inverso, a democratização do acesso às viagens de intercâmbio, seja pela ampliação da oferta de vagas, de agências e de destinos, seja pela flexibilidade das condições de pagamento, tende a desvalorizá-la como estratégia distintiva, mesmo no interior dos grupos médios. Segundo a autora, se a demanda continua a priorizar os países de língua inglesa, as estadias nos Estados Unidos, consideradas muito comuns, perdem rapidamente espaço para as viagens para Austrália, Nova Zelândia ou Inglaterra, mais originais e, portanto, mais distintivas. Se a desvalorização simbólica dos intercâmbios culturais é uma tendência entre as camadas médias, para os grupos mais privilegiados é uma realidade. Como mostra a pesquisa de NOGUEIRA (2004), entre as famílias de empresários mineiros, a estratégia é vista ou como “uma pobreza”, ou, na melhor das hipóteses, como única alternativa para quem não tem meios de fazer coisa melhor, como viajar frequentemente ao exterior, com a família ou amigos, por exemplo.

No atual estágio de desenvolvimento econômico, social e político, como mostra Anne-Catherine Wagner (1998), os recursos internacionais tornam-se cada vez mais valorizados e complexos, porém as trocas internacionais cada vez menos dependentes das relações familiares e interpessoais, adquirindo um caráter progressivamente mais institucionalizado. A nova dinâmica das trocas econômicas, por sua vez, se traduz na emergência de um grupo social novo, estruturado no âmbito das instituições, com um sistema de valores e estilo de vida específicos.

A inserção ou reprodução no interior desse grupo baseia-se na acumulação de uma cultura internacional, caracterizada por recursos sociais de vários tipos. O conhecimento de línguas, de culturas, de modos de vida diferentes, assim como a possibilidade de construir a carreira em vários países, produz “uma espécie de alquimia entre os capitais lingüísticos, culturais, sociais, profissionais e simbólicos.”⁶

O montante e a natureza dos capitais desejáveis para a ocupação de cargos e a recomposição de quadros, nesse contexto, transformam a escola em instância dominante de produção das competências não apenas técnicas, mas principalmente sociais, exigidas para a participação nesta nova ordem mundial. (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1975).

O que se delega à escola, então, num processo cada vez mais precoce, é uma parte importante da função de formação psico-social das novas gerações, o que leva a crer que a opção por uma escolarização internacional vai depender menos das imposições do espaço produtivo, do que da congruência entre uma determinada oferta escolar e as expectativas de inserção e reprodução do grupo familiar nesse momento específico.

Escolas e Famílias: O espaço das escolas internacionais

Considerando que a passagem por um determinado sistema escolar tem efeitos importantes na estruturação da experiência e na qualidade da inserção social, a opção por

6 WAGNER, Anne-Catherine (1998), “Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée em France” , Paris: PUF, p.17.

uma escolarização internacional, desde que a família tenha a possibilidade de optar, o que nem sempre é o caso, depende, fundamentalmente da existência de uma correspondência entre o estilo das instituições e os valores e visão de mundo das famílias que se dispõem a servir.

É nesse quadro que se compreende o surgimento de um espaço de escolas internacionais, diferenciado e hierarquizado, onde cada uma delas dialoga com a imaginação das famílias dos jovens que se encarrega de formar, mobilizando os seus elementos constitutivos (nação de referência, língua de ensino, grupo social que atende, etc.).

Esse espaço de escolas internacionais, entretanto, não existe no absoluto, independente de qualquer determinação espacial, temporal ou relacional.

No caso da cidade de São Paulo, objeto desse estudo, ele é formado por grandes instituições escolares, instaladas em prédios suntuosos em pontos nobres da cidade e que oferecem um ensino que vai da Educação Infantil ao último ano do Ensino Médio, ministrado em língua estrangeira.

Essas escolas têm em comum o fato de terem sido criadas por estrangeiros (com alguma ou nenhuma participação de brasileiros), de serem reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de seus respectivos países, de fornecerem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil como no exterior e, finalmente, de se reconhecerem como escolas internacionais⁷.

Em maior ou menor grau, são também bastante seletivas, não apenas em termos do alto valor das anuidades e taxas cobradas e/ou das competências acadêmicas exigidas para admissão, mas também porque valorizam de maneira significativa o fato do candidato a uma vaga pertencer a redes de parentesco e amizade que incluem alunos ou ex-alunos.

⁷ Existe um pequeno grupo de escolas que se reconhece e é reconhecida por seus pares por escolas internacionais, em oposição a outras que não são. Isso será abordado mais à frente.

Além disso, a própria localização da escola tem um impacto significativo na seleção da clientela⁸.

É possível falar aqui em espaço porque essas instituições nitidamente relacionam-se entre si e reúnem uma série de características que, ao mesmo tempo, as unem e separam de outras escolas presentes no sistema educacional brasileiro. Elas pertencem ao grupo das “boas escolas” e ao mesmo tempo diferenciam-se desse grupo em função das relações que estabelecem com o exterior.

O que as insere nesse espaço escolar mais amplo, extremamente hierarquizado e competitivo, que é o das “boas escolas” privadas, é o fato de possuírem algumas características, como seletividade da clientela, prestígio, visibilidade, etc, que as colocam em posição de concorrer com as instituições que possuem também essas características.

Por outro lado, possuem um tipo de capital que essas outras não tem, já que produzem um tipo particular de competência lingüística e social e permitem a inserção em dois ou mais sistemas de ensino e no mercado profissional de outros países, entre outras características.

Entre as escolas que possuem esse tipo de capital, há também uma variação quanto à sua composição e valor. Por referirem-se a diferentes Estados Nacionais, ocupam posições hierárquicas diferentes em função tanto do papel representado pelas respectivas nações na atual ordem geopolítica mundial, quanto da língua em que ensinam e da religião que professam, além da formação que oferecem e dos grupos que delas se utilizam. Embora concorram entre si para ocupar a posição dominante nesse espaço, estabelecem uma certa cumplicidade quando se trata de impedir a entrada ou manter em posições subalternas os novos postulantes a ele.

⁸ Além de suas proporções gigantescas, São Paulo tem um sistema de transporte coletivo insuficiente, o que acarreta inúmeros problemas para a circulação de tráfego. Assim, a localização de uma escola nesta ou naquela parte da cidade não afeta apenas a sua imagem, o que pode ser considerado um tanto “subjetivo”, mas também tem um efeito concreto no que se refere à base de recrutamento de alunos, que, em última instância, vai acabar refletindo em sua imagem. Em contrapartida, algumas escolas agregam valor às áreas em que se localizam.

Apesar de tudo isto, o mais importante é que elas só constituem um espaço de escolas internacionais em relação às outras escolas que não possuem esse mesmo capital, as escolas nacionais, desde que elas estejam em posição de concorrência, como explicitado acima, e também em função de quem dela se utiliza.

Assim, um americano que estuda na escola americana de São Paulo continua a utilizar uma instituição nacional, ao contrário de um brasileiro ou um chileno. Se, por outro lado, a escola americana é utilizada por brasileiros que, frente a várias instituições em posições semelhantes no espaço escolar podem, pelo menos teoricamente, escolher entre os dois tipos de escola, esta escolha lhe confere, por oposição às escolas nacionais, o estatuto de internacional.

É grande então a tentação de situar cronologicamente o surgimento desse espaço, relacionando-o à segunda metade do século XX, quando ocorre uma alta intensificação das trocas internacionais e esse tipo de capital escolar internacional passa a ser mais valorizado

Ora, uma pesquisa pelos documentos disponíveis na Secretaria de Estado da Educação e no próprio material de divulgação disponibilizado por esses colégios mostra que, pelo menos em São Paulo, grande parte desses foi criada entre as últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, como instituições nacionais, num contexto mundial marcado pelos processos de construção e consolidação dos Estados-Nação, inclusive o brasileiro⁹.

Nesse contexto, as escolas nacionais dos vários países implantadas em território brasileiro reuniam uma clientela mais ou menos restrita ao seu próprio grupo étnico e, mesmo quando destinadas às elites estrangeiras, de uma forma geral, não constituíam opção de escolarização para os grupos privilegiados brasileiros.

A única exceção nesse quadro foi, na época, o Liceu Franco-Brasileiro.

⁹ O tipo de configuração do espaço de escolas internacionais de São Paulo não constitui, entretanto, uma regra. Em outras capitais e grandes cidades brasileiras, como Belo Horizonte ou Curitiba, a maior parte das instituições internacionais é tributária da intensificação das trocas do pós-guerra e, principalmente do segundo fluxo de industrialização, verificado na segunda metade do século XX.

Esta pesquisa aborda, numa perspectiva mais ampla, o modo escolar de reprodução dos grupos privilegiados brasileiros e, particularmente, a utilização da escola como estratégia familiar de acumulação de um tipo específico de capital cultural, o capital internacional.

Para tanto, o estudo detém-se sobre a gênese do espaço de escolas internacionais da cidade de São Paulo, entendido como produto das intensas e rápidas transformações econômicas e sociais que marcaram o fim do século XIX e princípio do século XX.

O que se pretende aqui não é produzir uma história da educação internacional, mas abordar o espaço de escolas internacionais e o modo escolar de produção de competências internacionais em sua historicidade e não como um fenômeno dado, buscando assim compreendê-lo (RINGER, 1979).

A transformação das escolas internacionais paulistanas em objeto de estudo apóia-se na idéia de que a condição de imigrante, ou de estrangeiro, colocado sempre em confronto com o outro dentro de um espaço geográfico multinacional, impôs aos diversos grupos estrangeiros da cidade de São Paulo a necessidade de reabilitar os vínculos culturais com a terra natal, mais ou menos enfraquecidos pelo processo de desterritorialização, e de construir identidades nacionais. As escolas, criadas para a escolarização de seus filhos, forneceram as condições para que isto pudesse acontecer.

Utilizadas por grupos em franca ascensão material, as escolas permitiram, além disso, a acumulação estratégica do capital simbólico necessário às lutas por diferenciação e inserção mais qualificada e legítima na sociedade local.

A modernização do espaço econômico e a ascensão dos grupos imigrantes representava, entretanto, uma ameaça à reprodução das elites tradicionais, e aparentemente foi percebida como uma ameaça à própria nacionalidade.

Como mostra LIMONGI(2001), criticava-se a postura “materialista” dos imigrantes, não apenas por sua pretensão de ingressar nos círculos aristocráticos e culturais com a ajuda de seu dinheiro, mas porque, preocupados em amealhar fortuna pessoal, não contribuíam em nada para a construção da nação brasileira.

Além disso, a vantagem dos imigrantes sobre os nacionais na competição econômica era creditada a uma suposta supremacia cultural e educacional dos estrangeiros, problema agravado pelo fato de que essa formação era administrada por escolas criadas e dirigidas por estes, que ensinavam às crianças a língua e os costumes de seus pais.

A nacionalidade passa a depender, então, por um lado da formação das elites, responsáveis pela gestão das questões sociais e políticas, e da assimilação dos estrangeiros.

Nos discursos e propostas em defesa da educação nacional daí decorrentes, contudo, a designação de estrangeiro, constitutiva da identidade nacional¹⁰, não foi indiscriminada, mas sim ancorada nas modalidades das interações sociais e econômicas que se estabeleceram num dado momento histórico, e estigmatizou de forma distinta grupos, práticas e instituições.

Nesse processo, a despeito dos discursos xenofóbicos, nem todas as escolas estrangeiras foram tomadas igualmente como alvo da retórica em defesa da construção da nacionalidade.

A objetivação do espaço das escolas internacionais

Como definir uma escola como “internacional” ?

Tentei responder essa pergunta, numa primeira fase da pesquisa, coletando e estudando o material de divulgação de escolas previamente indicadas como tal por moradores de São Paulo, pais de alunos, profissionais da educação, entre outros. Também realizei uma busca minuciosa na Internet na tentativa de esquadrihar a oferta escolar paulistana que se auto-proclamava internacional. Além disto, procurei os setores de

¹⁰ De acordo com HOBBSAWM(1992), o processo de construção das identidades nacionais implica, necessariamente o delineamento de diferenças entre “nós” e “eles”. Por outro lado, o meio mais eficaz de ligar vários grupos dispersos seria uní-los contra os estrangeiros, daí nada estimular tanto o nacionalismo quanto as disputas internacionais

regulamentação escolar da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação em busca de uma listagem ou mesmo da legislação que regulamentasse tais iniciativas. Além disto, examinei a literatura sobre a imigração, sobre as transformações econômicas em São Paulo e, finalmente, sobre a construção do sistema de ensino com o objetivo de identificar as diferentes iniciativas escolares registradas na cidade.

Construí, assim, um grupo de escolas que têm em comum pelo menos uma de duas características: a primeira é o fato de serem reconhecidas pelos sistemas de ensino de seus respectivos países de referência como suas representantes em território estrangeiro, e a segunda característica é a de funcionarem regularmente no Brasil como instituições internacionais¹¹.

Numa segunda etapa, procurei avaliar as relações que ligavam determinadas escolas a outras por meio de entrevistas com pais de alunos e com profissionais ligados a um grupo selecionado de escolas.

As informações obtidas sugeriram a existência de um sub-grupo, pequeno e não oficializado em nenhum documento, de instituições dessa natureza, cujo critério de inclusão baseia-se, sobretudo, no reconhecimento, pelos demais membros, do estatuto de escola internacional de cada uma. Por outro lado, algumas instituições são ignoradas ou não reconhecidas como pertencentes ao grupo, embora apresentem características suficientemente similares. Pelo que pude averiguar, esse processo parece estar ligado ao prestígio da instituição, tradição, legitimidade junto aos governos dos países de referência, ou simplesmente à concorrência.

De qualquer forma, foi dentre esse pequeno grupo das escolas reconhecidas como escolas internacionais que selecionei as instituições que comporiam meu universo de pesquisa, tendo em mente construir teoricamente o espaço das escolas internacionais de São Paulo em sua gênese.

¹¹ Obedeciam a esse critério, em 2001, a Graded, a Chapel e a Pan American –americanas–, a Saint Paul’s School –inglesa–, o Miguel de Cervantes –espanhol–, o Colégio Suíço-Brasileiro, o Dante Alighieri –italiano–, o Porto Seguro e a Humboldt –alemães–, e o Liceu Pasteur, francês.

A partir do lugar social ocupado por cada grupo étnico, das suas modalidades de inserção e dos processos de ascensão material e social que viveram, bem como dos investimentos materiais e simbólicos mobilizados no processo de criação de cada uma dessas instituições foi possível elaborar três modelos analíticos.

O primeiro modelo, genericamente denominado de escolas de imigrantes agrupa, como o próprio nome diz, as escolas criadas por imigrantes, na acepção mais comum em que o termo é usado.

Trata-se aqui de grupos estrangeiros cuja presença no Brasil relacionou-se inicialmente aos processos de colonização do território e de expansão da economia cafeeira, principalmente alemães e italianos. A urbanização de frações desses grupos, aliada ao desenvolvimento comercial e industrial da virada do século XIX para o XX criou condições adequadas para a ascensão material de uma parcela significativa de seus membros, resultando numa demanda educacional diferenciada para as novas gerações.

As instituições que os imigrantes bem posicionados criaram, diferentemente das tradicionais escolas da colônia, reproduziam dentro do possível os espaços de formação das elites de seus respectivos países, forneceram a seus filhos as credenciais necessárias, aí incluído um montante significativo de capital cultural internacional legítimo, para disputar com as elites brasileiras as posições sociais de prestígio.

Utilizadas quase exclusivamente por membros das colônias, essas escolas, posteriormente reconhecidas pelos respectivos governos, foram alvos do ataque implacável de intelectuais e políticos brasileiros e sofreram inúmeras restrições e punições legais, em nome da defesa nacional.

O segundo modelo, que denominei de escolas de expatriados, reúne as escolas criadas por grupos de contingente bem menor, no caso, norte-americanos e ingleses, cuja presença no Brasil, freqüentemente temporária, relacionava-se, de forma geral, a empreendimentos financeiros, industriais e de infra-estrutura.

Ao fundarem escolas, reconhecidas mais tarde pelos respectivos governos, essas famílias tinham como objetivo facilitar a inserção de seus filhos no sistema de ensino de

seus países de origem. Utilizadas majoritariamente por membros de suas colônias, recebiam também estrangeiros em busca de uma formação mais internacionalizada.

Embora não fossem reconhecidas e seu funcionamento se desse à margem do ensino nacional, aparentemente essas instituições não foram objeto de grandes constrangimentos legais e tampouco receberam a atenção de políticos e intelectuais em luta pela defesa da nacionalidade.

O terceiro modelo que poderia ser identificado como o de escola internacional refere-se, de fato, a uma única instituição, o liceu francês, um caso particular tanto no que diz respeito à sua origem quanto à sua utilização pelas famílias.

Criado por representantes das elites nacionais com a ajuda de intelectuais e do governo francês, o liceu surge como resposta brasileira à ameaça de concorrência representada pelos grupos imigrantes e suas escolas de alto nível.

Tendo como objetivo formar as novas elites da república, o liceu foi utilizado majoritariamente por jovens das famílias privilegiadas brasileiras, alguns franceses e por estrangeiros de várias nacionalidades, um grupo que se amplia lentamente ao longo do tempo no interior do colégio.

Aclamada por políticos e intelectuais brasileiros como a primeira iniciativa rumo à constituição de um verdadeiro sistema de ensino no Brasil, a fundação do liceu francês aparece em seus discursos como um passo importante no processo de construção da nacionalidade.

Assim, o estudo das escolas que estruturaram o espaço das escolas internacionais da capital paulista inscreve-se também numa problemática mais ampla, que visa relacionar os processos de emergência e consolidação dos Estados-Nação às lutas pela definição de uma cultura nacional, nas quais a escola ocupa um lugar privilegiado.

É importante mencionar desde já que para compreender, em toda a sua complexidade, a gênese de um espaço de escolas internacionais em São Paulo e o uso dessas escolas como estratégia familiar de acumulação de capital internacional seria importante tomar também para análise todo um conjunto de escolas confessionais.

Mesmo que na configuração atual do espaço escolar as escolas fundadas por religiosos europeus ou norte-americanos não sejam identificadas como escolas internacionais, graças a uma imagem muito mais marcada pelo elemento religião do que pela nacionalidade, no período de referência dessa pesquisa os vínculos com as nações de origem eram bastante preservados e, aparentemente, grande parte dessas escolas foi utilizada também como espaços de produção de competências internacionais.

A exclusão das escolas confessionais do universo dessa pesquisa não significa, contudo, que sua importância esteja sendo minimizada. Pelo contrário, é fundamental que se explore esse conjunto de escolas pelo ângulo da internacionalização e não da formação religiosa ou moral, como habitualmente é feito.

Em função das limitações inerentes a uma pesquisa de doutorado, entretanto, optei por fazer um recorte, elegendo o trabalho de internacionalização realizado pelas escolas confessionais como objeto de um estudo a ser realizado futuramente.

A abordagem das instituições, a partir do segundo semestre de 2001, baseou-se em estratégias bastante diversificadas e deu-se, é necessário que se diga, de forma desigual, como ficará claro na leitura do trabalho.

As dificuldades de inserção do pesquisador nesse tipo de instituição são muitas: como são destinadas aos grupos privilegiados e têm entre seus alunos filhos de políticos, de grandes empresários de diplomatas, etc, existe uma grande preocupação, explicitada em diversas situações de entrevista, de preservar o anonimato da clientela, inclusive por questões de segurança.

Minha impressão, entretanto, foi que, se essa preocupação de fato existe, ela é equivalente ao enorme empenho dessas instituições em preservar sua imagem ou, melhor, em controlar essa imagem: ocupando uma posição de grande visibilidade no espaço escolar paulistano, encontram-se envolvidas em fortes disputas de concorrência, e costumam freqüentar as páginas dos jornais como protagonistas de episódios mais ou menos escandalosos.

Nesse contexto, um estudo mais detalhado foi realizado em três instituições, a francesa, a americana e a alemã, a partir de um investimento maior em contatos e recomendações.

Sem ter nada de aleatório, esse investimento seletivo baseou-se na forte influência exercida pelas duas primeiras nações, em momentos históricos diferentes, nas diversas esferas da vida nacional, e a última em função da posição que ocupa atualmente no panorama geopolítico atual e das particularidades de sua trajetória, passando de pequena escola de imigrantes a uma das maiores escolas de São Paulo.

Além disso, cada uma dessas escolas corresponde a um dos modelos construídos para analisar a gênese do espaço de escolas internacionais

Nessas instituições foram realizadas entrevistas com os diretores dos programas estrangeiros e brasileiros, em duas delas também com os orientadores pedagógicos, funcionários, pais, alunos e ex-alunos, num total de 21 entrevistas. Por intermédio de seus diretores, tive acesso aos programas pedagógicos e de atividades, material de propaganda e informações sobre a história de cada instituição.

Com relação às outras escolas, as informações foram obtidas por meio de ex-alunos, pais, e de funcionários, por contato telefônico ou e-mail. Foram também utilizadas as informações dos *sites* das instituições, tomadas como expressões concretas da imagem que cada instituição pretendia construir para si mesma.

A partir desse estudo inicial, concentrei a análise no caso do Liceu Pasteur, a escola francesa do grupo.

As particularidades do caso francês: um imperialismo cultural

Fruto do encontro entre os interesses franceses de ampliação ou manutenção de influência internacional e o projeto das elites paulistas de construção de uma identidade cultural à altura do poder econômico e político de São Paulo, essa escola secundária tinha como função formar adequadamente as futuras elites dirigentes do país e facilitar a

reprodução de uma prática bastante comum entre frações desses grupos, enviar seus filhos para as Universidades e Grandes Écoles francesas,

Resta saber quais seriam as motivações ou imposições sociais subjacentes a essa opção de escolarização naquele momento.

É claro que o fato de tratar-se de uma escola francesa tem suas implicações: a influência da França na formação cultural e intelectual das elites brasileiras era quase hegemônica e o domínio da língua e o conhecimento da produção cultural e intelectual desse país bastante valorizados. Não é possível, entretanto, dizer que isso diferenciava frações das elites, pelo contrário, aparentemente as unificava: língua e cultura francesa faziam parte do currículo de todas as “boas” escolas da época e os grupos que inicialmente se utilizaram da escola tinham recursos econômicos suficientes para arcar com longas viagens e estadias em Paris, por exemplo (MARKOVITCH, 2004; SEVCENKO, 2000).

O padrão informal de internacionalização dos grupos privilegiados, entretanto, deixa de ser suficiente quando, frente à complexificação dos espaços econômicos e sociais, sobretudo a partir de 1920, a concorrência pelas posições de elite aumentam e os grupos dominantes tradicionais começam a perder espaço para outros grupos, entre esses os estrangeiros (DEAN, 1977). Uma parte importante da capacidade desses últimos em ocupar essas posições é atribuída à formação mais completa e de melhor qualidade, recebida nas escolas que criaram. Certas escolas dos grupos imigrantes são, nesse momento, percebidas por alguns grupos (talvez os mais ameaçados) como melhores, mais modernas, mais adequadas à formação de elites (LIMONGI, 2001). Elas ensinariam os conteúdos mais adequados e o fariam com mais competência do que as escolas tradicionais. Nesse momento, as competências propriamente internacionais (domínio da língua e da cultura) são apenas parte desse quadro.

A passagem pela tradicional e valorizada escolarização francesa e a acumulação de capital escolar internacional, surge então como estratégia importante da luta por reprodução dos grupos privilegiados.

Trata-se aqui então de acumular um montante e um tipo específico de capital internacional que fosse efetivamente distintivo, impossível de ser acumulado em outro

espaço que não uma escola francesa, aí incluídos não apenas as competências lingüísticas e escolares, comprovadas por um certificado do governo francês, mas também competências sociais, uma rede de relações internacional, além da possibilidade de inserção nas escolas superiores francesas.

Assim, a importância de tomar o Liceu Franco-Brasileiro como objeto de estudo consiste no fato de que a forma e finalidade com que foi utilizado pelas elites nacionais dá uma inflexão particular ao que se pode conceber como modo escolar de acumulação de capital internacional e permite avançar um pouco mais rumo à compreensão do papel da escola na reprodução das diferenças sociais no Brasil.

No entanto, a existência do Liceu Francês no espaço escolar paulistano não se explica apenas pelas demandas desses grupos sociais e pelo uso que fizeram de suas relações e competências para viabilizar a sua criação. Como será visto, um colégio desse tipo exige também um forte investimento do estado de origem. Assim, compreender a existência desse colégio no espaço escolar paulistano exige que se indague também sobre os interesses da França ou, melhor, daqueles franceses que se fizeram interlocutores dos grupos dominantes brasileiros e trabalharam por seu lado para viabilizar a vinda do colégio.

O estudo da criação e dos usos que se fez desta escola, como se vê, oferece uma porta de entrada particularmente eficaz para se captar os complexos jogos entre o nacional e o internacional e aquilo que os tornam possíveis em momentos concretos da história de certos grupos sociais.

O trabalho empírico, dedicado a explorar essas hipóteses, apóia-se fortemente em fontes primárias, basicamente documentos oficiais, relatórios parlamentares, artigos de jornais, etc e distribuiu-se em duas frentes.

A primeira foi concebida como um estudo da “oferta de escolarização francesa”, isto é, dos condicionantes de uma disponibilidade do estado francês em investir recursos dos mais variados na criação de uma escola em São Paulo. O meu objetivo nesse âmbito foi, por um lado, elucidar os meandros das negociações que concretizaram a criação do Liceu Francês em São Paulo e, por outro, acompanhar as transformações das condições de existência dessa oferta.

Para isto pude, graças a uma bolsa de estudos¹², realizar um intenso trabalho de pesquisa no arquivo diplomático localizado na sede do Ministère des Affaires Étrangères (Ministério das Relações Exteriores) em Paris, denominado usualmente Arquivo do Quai d'Orsay, em função de sua localização, próxima ao cais com esse nome.

Sem ser o único arquivo diplomático da França, o Arquivo do Quai d'Orsay é o reúne o maior volume de correspondência diplomática, relativa às diversas áreas da política exterior francesa desde a segunda metade do século XIX. Trata-se de cópias de cartas, memorandos, solicitações, relatórios informativos, balanços, artigos de jornais, publicações diversas, enfim uma gama variada de fontes de informações políticas, econômicas, sociais, culturais etc, enviadas pelos diplomatas franceses em missão no exterior para que o Ministério da Relações Exteriores, de acordo com a orientação dos outros ministérios envolvidos, pudesse organizar sua atuação externa.

Extremamente completo e bem organizado, a utilização desse arquivo depende, entretanto de uma certa disponibilidade de tempo do pesquisador: o processo de obtenção de autorização de consulta demora mais ou menos um mês e uma vez autorizado, o pesquisador se depara com um enigma de séries, dossiês e caixas, classificadas sob um grande número de rubricas, que são alteradas de acordo com o período pesquisado.

Muitas vezes um dossiê solicitado não contém qualquer documento relevante e como o material a ser pesquisado deve ser requerido em quantidades limitadas e com uma antecedência de dois dias, o trabalho sofre interrupções freqüentes. Por outro lado, esse processo de ensaio e erro muitas vezes permite uma abordagem do problema numa perspectiva mais ampla.

Os documentos encontrados, referentes às relações França-Brasil, pertencem principalmente às séries Administrativa, Missões científicas e comerciais, Assuntos

12 Bolsa sanduíche concedida pela Capes, de julho de 2002 a agosto de 2003, no quadro do projeto intitulado "Trocas científicas internacionais e recomposição das elites nacionais". Esse projeto, coordenado por Leticia Bicalho Canêdo, da Faculdade de Educação-Unicamp, e Afrânio Garcia do Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain da École des Hautes Études en Sciences Sociales, reúne pesquisadores de vários outros núcleos de pesquisa brasileiros e franceses e é financiado pelo acordo Capes-Cofecub.

Comerciais, Assuntos Políticos, Nouvelle Série - Brésil, e Relações Culturais, circunscritos ao período 1890-1965, e permitem reconstituir não apenas a trajetória dos liceus franceses, como as transformações ocorridas no âmbito da influência cultural francesa no Brasil e em outros países: são relatórios comerciais e memorandos de advertência sobre o crescimento da presença e influência imigrante, relatórios de missões científicas, informações sobre áreas de possível ampliação da influência francesa em São Paulo, relatórios sobre a criação e funcionamento dos liceus no Brasil, balanços, solicitações de verba, professores, material, entre outros.

Um dos aspectos mais importantes desta pesquisa nos arquivos diplomáticos, aliás, foi justamente a possibilidade de compreender, na perspectiva francesa, as motivações e os interesses subjacentes à criação do liceu paulista. Percebido pelos paulistas como obra da boa vontade francesa para com o Brasil, os condicionantes da oferta escolar francesa em São Paulo são ignorados inclusive nos textos acadêmicos que fazem referência a esta instituição.

Além disso, foi importante explorar a AEFÉ –Agence pour l’enseignement français à l’étranger– e a Mission Laïque onde pude coletar um grande número de informações e documentos relativos à rede de escolas francesas no exterior. Os bons contatos que permitiram o acesso a essas fontes viabilizaram também as entrevistas que realizei com a primeira diretora e fundadora da AEFÉ, com os diretores da Seção da América e da África, como também com um dos diretores da Mission Laïque.

As informações e documentos coletados nessas agências foram úteis para a compreensão da estrutura e funcionamento da atual política cultural externa da França bem como para reunir elementos que pudessem ajudar a elucidar os condicionantes da oferta de escolarização francesa no Brasil.

Tratando ainda de fontes primárias, a pequena bibliografia sobre a política cultural exterior da França, tanto relativa à virada do século quanto aos dias de hoje, levou-me também a lançar mão de outro tipo de documentos, bastante elucidativos, que são os relatórios de informação parlamentares. O interesse em analisar esses documentos é que neles, em decorrência, acredito, de suas implicações orçamentárias, o discurso sobre as

funções e estratégias da difusão cultural francesa é mais direto, diferente da nuance politicamente correta das páginas oficiais ou de algumas publicações.

A segunda parte do trabalho empírico foi organizada para dar conta da demanda nacional pela educação francesa. O meu objetivo era, basicamente, identificar os grupos que se mobilizaram pelo Liceu e as famílias que dele fizeram uso.

Quanto aos primeiros, a análise das cartas, memorandos e relatórios, bem como e dos artigos de jornal enviados pelos diplomatas em missão, permitiu não apenas identificar os participantes e incentivadores da iniciativa desde o princípio, mas avaliar algumas de suas motivações, seu empenho e o tipo de investimento realizado.

Esse aspecto é importante porque os poucos textos acadêmicos que fazem referência ao Liceu Franco-Brasileiro apóiam-se principalmente nos escritos de Júlio Mesquita Filho, que tende a outorgar a si mesmo todos os créditos de paternidade da escola, entendida como o primeiro passo para a criação da USP. Nesse sentido os documentos analisados permitem não apenas desfazer um equívoco histórico, como representam, a meu ver uma contribuição original.

Internacionalização e geopolítica: as transformações dos usos da escola

Buscando identificar as famílias que fizeram uso do Liceu Pasteur no início de seu funcionamento e caracterizar as transformações de sua clientela até 1945, foi realizado também um trabalho nos arquivos desse colégio, não sem alguma dificuldade.

Embora minha acolhida na instituição tenha sido bastante satisfatória, graças principalmente a um cuidado com a apresentação pessoal e ao fato do diretor da fundação reconhecer no meu sobrenome o parentesco com um ex-colega de profissão, foi sempre bastante formal, o que aliás é uma característica das relações que ali se estabelecem.

Assim tanto minhas visitas quanto as entrevistas foram sempre bastante controladas e não parecia haver qualquer abertura para um trabalho detalhado sobre documentos, fotos, folhetos históricos, etc, que pudessem levar à construção da trajetória do Liceu. Além disso, como me foi dito em entrevista, o próprio diretor pretendia escrever um livro sobre a

história da escola, e nesse caso haveria uma preocupação em manter a originalidade do material.

A situação alterou-se, contudo, após minha estadia na França. É possível que essa experiência tenha contribuído para elevar meu status de pesquisadora, ou que o teor do material que coletei, descrito cuidadosamente em entrevista e oferecido como doação à escola, tenha causado boa impressão, mas o fato é que me foi permitido o acesso aos arquivos mortos de alunos, não sem antes terem sido cumpridos vários procedimentos burocráticos de apresentação institucional, compromisso de sigilo, etc.

Os livros de matrícula, atas de exames, dossiês de alunos, etc, que o compõe, embora algumas vezes descontinuados e com informações parciais permitem o levantamento de hipóteses interessantes não só sobre as transformações sociais ocorridas nesse período, como sobre os efeitos das transformações do sistema de ensino sobre essa instituição.

Quanto às fontes secundárias utilizadas nesse trabalho, cumpre fazer alguns comentários sobre a bibliografia relativa à imigração.

Com vários bons trabalhos e bastante volumosa, essa bibliografia não é distribuída equilibradamente nem no que se refere a temas nem no que se refere às etnias. Assim, são muitos os trabalhos sobre grupos de imigrantes de inserção rural e poucos sobre grupos urbanos, muitos estudos sobre alemães e italianos e pouquíssimos sobre espanhóis e suíços, por exemplo, e as conseqüências disso podem ser vistas nesse trabalho.

Além disso, muitos dados são contraditórios, graças a registros descontínuos ou até às próprias alterações nos critérios de elaboração desses registros. Essas limitações e a possibilidade de equívocos daí decorrentes devem, entretanto, ser vistos como estímulo para a continuidade de pesquisas nessa área.

Finalmente, é importante acrescentar que todas as traduções dos documentos mencionados e da bibliografia em inglês e francês citada no trabalho foram feitas por mim, cabendo-me então total responsabilidade por erros eventuais.

Plano do Trabalho

Esse trabalho está dividido em quatro partes:

O capítulo I trata basicamente dos usos da escola por diversos grupos de estrangeiros e imigrantes da cidade de São Paulo relacionando-os às transformações econômicas e sociais vinculadas à expansão do setor agro-exportador, graças à valorização do café no mercado mundial, e ao início do processo de industrialização. Nesse contexto, os investimentos das famílias para a escolarização de seus filhos somam-se aos interesses de consolidação nacional dos diferentes países ali representados, o que acaba sendo percebido como ameaçador pelas elites paulistanas e nacionais, resultando numa série de medidas restritivas aos estrangeiros e suas instituições, como as escolas por exemplo.

Os capítulos II e III debruçam-se sobre o caso francês, partindo da hipótese de que o liceu é fruto não apenas de uma demanda, mas também de uma oferta bastante específica.

O capítulo II trata da oferta e busca analisar como, a partir desse movimento de consolidação nacional, os interesses franceses de expansão e de disputa por influência relacionam-se à constituição da oferta de escolarização francesa no Brasil.

O capítulo III, por sua vez, trata das particularidades da demanda por esse tipo de escolarização, em que as expectativas familiares de internacionalização unem-se aos interesses das elites paulistas, de construção de uma imagem culta e civilizada para si e sua cidade. Essa instituição também ocupará um importante lugar simbólico no projeto paulista de construção da nacionalidade.

Finalmente, o capítulo IV pretende mostrar que, independentemente do debate político e intelectual que se trava no período, as famílias possuem seus próprios projetos e utilizam a escola francesa como estratégia para alcançá-los. Além disso, pretende analisar os efeitos da nacionalização do ensino e das transformações econômicas e sociais na conformação da clientela dessa instituição.

Capítulo I

Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais

“Os especialistas em educação afirmam que matricular os filhos numa escola é das decisões mais importantes que os pais tomam na vida.”¹³

Esta frase abre o editorial da edição especial de 03 de outubro de 2001 de um dos semanários de maior circulação no país. Seu tema, “As melhores escolas de São Paulo”, foi em parte abordado também por uma revista concorrente, em reportagem da edição novembro de 2001, sobre o fechado mundo das “boas escolas” de diferentes capitais brasileiras¹⁴.

O papel da escola na construção de alianças, na aprendizagem de competências sociais, assim como o valor diferente de cada certificado e seu significado nas trajetórias acadêmicas e profissionais, são alguns dos fatores que, aliados ao trabalho estritamente pedagógico realizado por cada instituição, justificariam, no discurso jornalístico, a importância de uma escolha judiciosa.

Tratando-se de publicações voltadas aos interesses de um público formado pelas camadas médias e abastadas da sociedade brasileira, o veredicto dos técnicos, especialistas em educação, esclarece e confere legitimidade a alguns fenômenos que constituem há muito tempo objeto de pesquisa em ciências sociais, quais sejam, o peso crescente da escola nos processos de inserção e reprodução e os mecanismos de transformação de diferenças escolares em diferenças sociais.

As duas publicações, referindo-se às opções escolares da cidade de São Paulo, mencionam, entre as tais “melhores escolas”, os colégios internacionais, entendidos como um sub-grupo, ainda mais exclusivo, das chamadas “escolas de elite”.

13 Revista Veja, Edição Especial “As melhores escolas de São Paulo” 03/10/2001, p.3

14 Revista Época, “Para poucos e bons” 02/11/2001. p. 72-78

Esta afirmação, de fato, não surpreende: os indicadores objetivos de seletividade econômica e social dessas instituições – valor das mensalidades, critérios de seleção, etc -, bem como de status institucional – localização, instalações -, parte importante da imagem que construíram para si, encaixam-se com facilidade numa representação, amplamente compartilhada nos grandes centros urbanos, em que se localizam. Nessas escolas encontram-se, praticamente sobrepostas, a idéia de estrangeiro e a idéia de poder econômico e prestígio social. Somando-se a isso a tendência a identificar as competências internacionais como atributos naturais das elites, estabelece-se facilmente a conexão entre esses grupos e as escolas internacionais.

Esse “automatismo interpretativo” pode, entretanto, gerar alguns equívocos. Segundo a autora de uma dessas reportagens, as escolas internacionais foram criadas para acomodar filhos de diplomatas e de executivos de multinacionais, tendo como pano de fundo e razão de ser o processo de globalização. Encontra-se aí uma tendência recorrente do discurso jornalístico, qual seja, tratar a circulação internacional de idéias e pessoas como fenômeno recente, circunscrito aos processos que ficaram conhecidos como globalização.

Verificada a partir da cidade de São Paulo, tal afirmação distancia-se muito da realidade já que, em primeiro lugar, muitas dessas instituições foram, em sua origem, pequenas escolas fundadas por famílias de imigrantes e expatriados nos bairros operários da cidade.

Em segundo lugar, sua criação, a partir das últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, tampouco se relaciona à intensificação recente das trocas internacionais, mas, ao contrário, vincula-se fortemente aos movimentos nacionalistas que eclodiam no período, em escala mundial¹⁵.

Num contexto econômico dinâmico, em que o capital advindo da atividade agro-exportadora movimentava o comércio e estimulava a industrialização, os processos de diferenciação interna, inserção e ascensão social dos grupos estrangeiros da cidade de São

15 Ver por exemplo Hobsbawm (1992), *Nations et Nationalisme*, Paris :Gallimard.

Paulo acontecem juntamente com as importantes transformações políticas, sociais e econômicas atreladas aos processos de estruturação e consolidação dos estados nacionais em curso na Europa e alhures.

A reabilitação ou manutenção dos vínculos culturais com seus cidadãos emigrados e expatriados adquire, nesse quadro, um amplo valor estratégico, na medida em que esses núcleos avançados permitiriam estender e disputar espaços de influência internacional em várias esferas e vários cenários. São Paulo foi um dos palcos dessas disputas.

O processo de construção de sentimentos de nacionalidade não impunha grandes dificuldades: sem terem sido efetivamente incorporados pelos grupos nacionais ou “assimilados” - muitos estrangeiros não eram naturalizados ou tinham qualquer direito de cidadania, e outros tantos nem falavam português -, os vínculos com a terra natal eram razoavelmente preservados pelas escolas, associações culturais ou religiosas e pelas redes de sociabilidade¹⁶. Além disso, a reaproximação com as nações de origem beneficiava, sobretudo, as frações em ascensão dos grupos estrangeiros, na medida em que aumentava sua legitimidade e facilitava a consecução de projetos importantes para uma melhor inserção social, se não no Brasil, pelo menos em seu antigo país.

Nesse quadro, a criação de escolas secundárias foi, em diversos casos, uma das formas em que se concretizou o encontro entre os interesses prementes dos países de origem e da sua população emigrada.

Na perspectiva das famílias de imigrantes, a escolarização secundária significava uma importante estratégia de diferenciação e inserção: o número de instituições existentes na época era pequeno e as diferenças lingüísticas, religiosas e sociais provavelmente restringiam a escolha, nesse espaço já bastante restrito. Criar sua própria escola secundária, então, garantia a essas famílias, e aos grupos nacionais a que pertenciam, o acesso a essa etapa da escolarização, já distintiva, e principalmente, viabilizava a entrada no ensino

16 Embora os estudos de Giralda Seyferth privilegiem as colônias alemãs do sul do país, sua abordagem da assimilação contribui grandemente para a compreensão dos processos de inserção e ascensão social e econômica dos grupos urbanos, bem como seus efeitos sobre o próprio grupo e sobre a sociedade em geral. Ver, por exemplo, SEYFERTH (1999), “Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro”, MANA, 5 (2), p. 61-88

superior, preferencialmente no país de origem¹⁷. Além disso, estar associado a esse produto relativamente raro que eram as escolas secundárias conferia prestígio e marcava simbolicamente a presença da colônia na cidade¹⁸

Também na perspectiva dos países de origem, a escola era percebida como uma marca nacional importante. Antes de mais nada, nesses países a que nos referimos aqui, fornecedores de uma população migrante para o Brasil, a escola havia se tornado, por excelência, o espaço de aprendizagem dos atributos de nacionalidade - língua, cultura e sentimentos patrióticos -, fundamentais para a coesão interna após os processos de unificação e as guerras, intra-territoriais ou não, ocorridas no período. Além disso, haviam investido fortemente em reformas educacionais que reservavam ao ensino secundário e superior a missão de formar suas elites. (Ringer, 2000; Prost, 1968).

Assim, ao que tudo indica, a formação de elites nacionais no exterior tinha sua importância relacionada a uma certa extensão da formação de cidadãos para além das suas fronteiras territoriais, associada talvez a uma disputa por influência internacional, principalmente na esfera econômica.

Como mostra Warren Dean (1977), a presença imigrante foi fundamental na definição de políticas de investimento estrangeiro no Brasil, antes de mais nada pela conveniência da língua comum, mas também pela existência de laços de confiança ou até por nacionalismo. Assim, a maior parte das firmas importadoras da cidade de São Paulo, já na segunda metade do século XIX, pertencia a imigrantes que, naturalmente, privilegiavam os produtos de seu país. Além disto, eram também estrangeiros os administradores das empresas de capital internacional. Por fim, também eram comuns as sociedades entre

¹⁷ Tanto DONATO (19xx), ao tratar da escola alemã, quanto GORDINHO(19xx) em seu estudo sobre a escola italiana, citam a possibilidade de prosseguimento dos estudos no país de origem como um dos objetivos dos fundadores dessas instituições. No caso alemão parece ter havido um grande investimento para conseguir equiparação com os liceus oficiais desse país, garantindo o acesso ao ensino superior, mas não é mencionada a existência de um fluxo de estudantes para a Alemanha. No caso italiano, são citados alguns exemplos de estudantes que diplomaram-se no exterior e voltaram para o Brasil.

¹⁸ Um exemplo disso é a “guerra das edificações” envolvendo os colégios alemão, Italiano e francês, que mais ou menos na mesma época construíram ou reformaram suas suntuosas sedes, como numa disputa velada entre nações Ver DONATO(19xx).

estrangeiros e imigrantes naturalizados. Segundo o autor, muitos imigrantes bem posicionados teriam servido como “testas-de-ferro” para investimentos anônimos de particulares, empresas ou instituições financeiras do país de origem, o que reforçava a importância de manter os vínculos de nacionalidade. As escolas criadas pelas comunidades teriam também essa função.

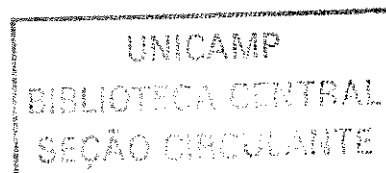
Do ponto de vista da sociedade paulistana, a ascensão material dos imigrantes foi sentida como uma ameaça, e a vantagem desses grupos sobre os nacionais na competição econômica foi, em diversos momentos vista, tanto por políticos e quanto por intelectuais, como tributária de um melhor e mais eficiente padrão educacional¹⁹.

A insegurança frente à “ameaça” estrangeira teve como efeito uma onda de nacionalismo, focalizada fundamentalmente na questão educacional. Nesse quadro, o problema da assimilação, objeto de debates esporádicos desde o século XIX, volta à tona. Em seu projeto de Reforma publicado em 1918 no Jornal do Comércio, por exemplo, Sampaio Dória, futuro Diretor Geral da Instrução Pública afirma: “A alfabetização do povo é, na paz, a questão nacional por excelência. Só pela solução dela, o Brasil poderá assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca da fortuna esquiva. Do contrário, *é o nacional que desaparecerá absorvido pela inteligência mais culta dos imigrantes*. Não há como fugir ao dilema: ou o Brasil manterá o cetro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos, ou será, dentro de algumas gerações, absorvido pelo estrangeiro que para ele aflui.”²⁰

Colocada dessa forma, a questão da construção, ou da sobrevivência nacional, baseia-se na aniquilação do não-nacional, do outro, ou mais precisamente, da aniquilação da instituição que constrói o outro, as escolas de imigrantes.

19 Ver LIMONGI (2001) “Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo” in “História das Ciências Sociais no Brasil,.

20: Sampaio Dória *apud* LIMONGI, op. cit , p.141-142. Baseado nesse e em outros discursos dos educadores paulistas, Limongi afirma que por volta de 1917, a proporção de crianças alfabetizadas em São Paulo era muito maior entre os estrangeiros que entre os brasileiros.



Assim, essas instituições, cuja existência e funcionamento eram, em certos momentos, tolerados complacentemente pelas autoridades competentes, passaram a ser objeto de intervenção ou até de interdição.

Em parte como reação às greves do operariado (composto por um grande contingente de estrangeiros) e em meio à Primeira Guerra (com o fantasma do “perigo alemão” rondando o Brasil), o Governo promulgou a Lei 1.579, de 19/12/1917, que, visando regulamentar o ensino particular no País, tinha um teor nacionalizante.

Para as escolas de imigrantes, as exigências incluíam o ensino ministrado em português e a contratação de professores brasileiros para as cadeiras de Português, Geografia e História do Brasil, prevendo penas que iam de multas até o fechamento do estabelecimento infrator, isto é, daqueles que não se adaptassem às novas diretivas.

Em que pese a falta de estudos sobre as conseqüências desta lei, alguns indícios mostram que várias escolas foram fechadas nessa época, mas que outras se adaptaram e seguiram funcionando, pelo menos até a década de trinta, quando ocorreram outras investidas, visando a nacionalização do ensino, sob a direção de Francisco Campos e, num segundo momento, de Gustavo Capanema²¹.

As novas disposições ampliavam as exigências da lei anterior: todo o ensino, salvo o de línguas estrangeiras, deveria ser ministrado em português por professores brasileiros, sendo que os professores de outras nacionalidades que não fossem demitidos deveriam ser submetidos a exames de conhecimentos básicos e de português. Além disto, as mantenedoras teriam que ser obrigatoriamente dirigidas por brasileiros.

Em conseqüência, muitas instituições mudaram de nome e de estatuto jurídico, e foram obrigadas a rever profundamente suas estruturas administrativas.

²¹ Pelo que pude averiguar, a primeira medida nacionalizante após 1930 foi o decreto estadual 5884, de abril de 1933, que impõe aos professores estrangeiros um exame de proficiência em língua portuguesa. A este seguiram-se o decreto 3010, de 20/08/1938, determinando que diretores e professores alfabetizadores fossem brasileiros natos e que as escolas fossem rebatizadas com nomes em português, e o decreto-lei 4244 de 09/04/1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que entre outras coisas, determina que não funcionará no país estabelecimento de ensino secundário que seja regido por legislação estrangeira. Ver Romanelli (1978), Donato (1993), Gordinho (1996).

Após a entrada do Brasil na Segunda Guerra, marcada pelo rompimento das relações diplomáticas com as potências do Eixo, em 28/01/1942, essas medidas estenderam-se também à diretoria pedagógica. Considerados então como uma ameaça à segurança nacional, muitos estabelecimentos foram objeto de intervenção: alguns tiveram seus professores presos, outros viram seu patrimônio ser confiscado, e outros tantos foram fechados²².

Se foram grandes as tensões, embates e disputas que marcaram a evolução desta parcela do espaço escolar paulistano, é importante sublinhar que nem todas as escolas de estrangeiros foram alvo do mesmo discurso e restrições em prol da construção da identidade nacional. Os critérios subjacentes ao crivo nacionalista aparentemente relacionam-se não apenas à legitimidade da cultura e do prestígio da nação de referência no momento, mas também do tipo de inserção social dos respectivos grupos nacionais na sociedade brasileira na época. Assim, as escolas de grupos identificados como imigrantes – alemães, italianos e em menor escala japoneses – ao que tudo indica foram mais atingidas pelas medidas nacionalizantes, que as escolas de ingleses ou americanos, cuja presença no Brasil relacionava-se, de forma geral e empreendimentos econômicos.

A própria identificação atual dessas instituições como “escolas de elite” merece atenção, por não espelhar a posição no espaço escolar ocupada por elas na época. Atuando quase que à margem do sistema oficial de ensino, não ofereciam nesse primeiro momento, nenhuma concorrência às “boas escolas” e atraíam pouco ou nenhum interesse dos grupos dominantes, que optavam pelos grandes colégios tradicionais, confessionais ou leigos, para a educação de seus filhos. As razões para isso provavelmente relacionam-se às disputas entre grupos nacionais e imigrantes e a consequente desvalorização de sua língua, cultura e das instituições por eles criadas.

O fato de que essas instituições ocupem hoje uma posição competitiva no espaço das escolas de elite e que constituam opções possíveis ou desejáveis de escolarização de

22. Ver Romanelli (1978), Donato (1993), Gordinho (1996), Schwartzman, Bomeny, Costa (1984). Seyferth (1997).

grupos privilegiados testemunha as rápidas e intensas transformações econômicas e sociais ocorridas tanto em escala nacional quanto mundial.

1. Imigrantes e escolas em São Paulo

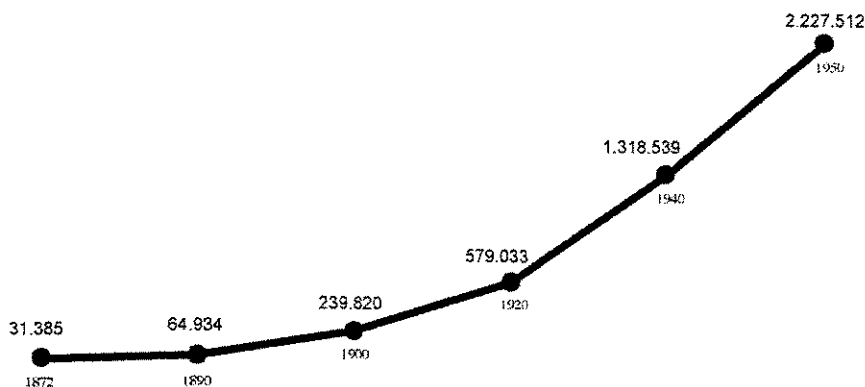
Não é possível compreender a chamada identidade multiétnica de São Paulo e a convicção da importância dos imigrantes na construção da cidade sem levar em conta o fato de que essa cidade era, até as últimas décadas do século XIX, pouco mais que uma vila, com pequena relevância nacional, tanto na esfera política quanto na econômica.

A valorização do café no mercado internacional e a vitória do movimento republicano, que contava com uma ampla adesão dos cafeicultores paulistas, colocaram a província em posição privilegiada no cenário nacional e deflagraram um processo de desenvolvimento vertiginoso que, entre outros efeitos, promoveu um enorme aumento populacional, sobretudo a partir de 1890, estimulado pela migração interna e externa (ver gráfico 1). A cidade se transformava em centro financeiro e começava a se constituir em um mercado consumidor importante, atraindo empresas e homens de negócio estrangeiros²³.

23 A projeção em São Paulo da prosperidade e do fortalecimento político do interior paulista, das cidades que lhe eram tributárias, bem como outros fatores decisivos para seu crescimento, explicam-se, segundo Caio Prado Jr (1953), por algumas particularidades históricas de sua fundação e pelas excepcionais condições geográficas de sua localização: antes de mais nada, São Paulo é o primeiro centro do planalto, em função do estreitamento da faixa litorânea, interrompida abruptamente pela Serra do Mar. Se em outras regiões brasileiras o movimento colonizador estendeu-se e praticamente restringiu-se às planícies litorâneas, nesta, a pressão colonizadora se deu a partir de São Paulo como uma mão aberta rumo ao interior e no sentido inverso, todos os caminhos convergiam a São Paulo para dali, pelo Caminho do Mar, alcançar o litoral. Centro do transporte hidrográfico da região e pólo da economia da província, a cidade centralizaria também o sistema de transporte ferroviário que então se constituiu. Os efeitos disso foram substantivos: primeiramente, as estradas de ferro vão se expandindo e aos poucos vão articulando e englobando novas regiões ao sistema econômico paulista. Em segundo lugar, a melhoria das condições de transporte vão atrair para a capital as elites paulistas, os grandes proprietários de terras, que antes habitavam suas fazendas ou as cidades próximas a elas, e finalmente, o progresso, a disponibilidade de mão de obra e a amplitude da malha ferroviária atraem indústrias, que

Gráfico 1

Evolução Populacional da cidade de São Paulo



Fonte: Prado Jr. (1953), pg.131

É para essa cidade, de hegemonia definitivamente consolidada na província, cuja projeção já alcançava outras regiões brasileiras e até o exterior, que se dirigiam e por onde passavam os milhares de estrangeiros que, a partir das últimas décadas do século XIX, chegaram ao território paulista. Segundo as estatísticas do Memorial do Imigrante – SP, dos 4.498.079 de estrangeiros que chegaram ao Brasil de 1870 a 1939, principalmente italianos, espanhóis, portugueses, alemães e russos, 2.429.711, 54% portanto, dirigiram-se ao Estado de São Paulo²⁴. Nas duas primeiras décadas do século XX, o Estado receberia ainda contingentes de outras nacionalidades, como sírios, libaneses, japoneses (a partir de 1908), etc., sendo que, em 1920, do total da população de sua capital, 35,4% eram estrangeiros, excluindo os filhos nascidos no Brasil (DEMARTINI, 1997).

O fenômeno da imigração, mais do que um dos condicionantes do desenvolvimento econômico paulista deve, entretanto, ser abordado como um fato social complexo: seu impacto sobre a sociedade receptora não é desprezível, e relaciona-se intimamente à

se instalam, prioritariamente, na cidade de São Paulo. PRADO Jr (1953), “Evolução política do Brasil e outros estudos”, São Paulo: Editora Brasiliense.

24 Não foi possível encontrar dados estatísticos específicos sobre a imigração para a cidade de São Paulo até 1920.

modalidade de inserção do imigrante nessa mesma sociedade. Essa modalidade de inserção, por sua vez, relaciona-se às dimensões social, econômica e política inerentes ao processo de emigração: as causas e razões que determinaram a partida, as diferenças de origens, trajetórias e aspirações, resultam numa identidade de emigrado nem sempre correspondente à identidade de imigrante que lhe é atribuída. A consciência da distância entre suas expectativas sociais e a posição que lhe é destinada, das possibilidades limitadas de inserção, estimula o desenvolvimento de estratégias alternativas de superação, em prejuízo do sentimento de pertencimento à nova nação.

Assim, embora a cafeicultura de exportação tenha sido o grande motor da imigração em massa para São Paulo, os imigrantes que aqui chegaram não constituíam um conjunto indiferenciado de indivíduos anônimos empobrecidos encarregados de substituir a mão-de-obra escrava ou incrementar o componente não negro da população. As diferenças entre os grupos eram importantes e determinaram formas diferentes de inserção na sociedade paulistana: enquanto a integração de alguns se deu a partir da grande massa de trabalhadores pouco qualificados, outros passaram a circular entre os grupos altos e médios, seja porque sua presença na cidade relacionava-se a empreendimentos mais “nobres”, como investimentos financeiros ou em obras de infra-estrutura, por exemplo, seja porque enriqueceram-se com o comércio, manufaturas e indústrias, atividades bancárias, etc. Enquanto os primeiros dispunham de poucos recursos para investir na escolarização de seus filhos, os outros podiam dispensar uma maior soma dos recursos para atender suas expectativas de escolarização.

Manifestações materiais da presença desses grupos, as escolas que criaram para seus filhos testemunham, mais do que a manutenção do vínculo com a nação de origem, as particularidades da relação que estabeleceram com a sociedade brasileira.

Assim, as diferentes modalidades de inserção e as fraturas e articulações entre os diferentes grupos estrangeiros e os nacionais vão interferir na forma como serão percebidas as escolas que criaram e conseqüentemente na posição ocupada por elas no espaço escolar de São Paulo. Nesse capítulo, a análise de uma parcela dessa configuração apóia-se em dois modelos institucionais: o de “escolas de imigrantes” e o de “escolas de expatriados”

2. Empregados e empregadores: a diferenciação das demandas educacionais no interior dos grupos imigrantes

2.1 O caso alemão

Até o início do século XIX, o território brasileiro esteve fechado para a imigração de contingentes não-lusitanos (com exceção dos negros africanos, naturalmente), situação que só foi alterada após a vinda da família real e a conseqüente transferência da sede do Império para o Brasil, quando então os portos foram abertos às nações amigas.

Os tratados anglo-portugueses de 1810, que previam a abolição ao tráfico negreiro, e, posteriormente, a derrota de Napoleão e a paz do Congresso de Viena (1815), desmobilizaram milhares de soldados dispostos a virem para a América e fizeram entrar na pauta de discussão da Corte a conveniência de trazer parte dessa gente ao Brasil. Esta possibilidade foi descartada por D. João VI, que não via com bons olhos a vinda indiscriminada de colonos protestantes ao país, mas esse episódio já contém os principais componentes do dilema que caracterizou a política imigratória no século XIX.

Como mostram Alencastro e Renaux (2002), os interesses em jogo podem ser resumidos em duas correntes, que se enfrentavam na imprensa e no parlamento. A primeira aglutinava fazendeiros, senhores de engenho e comerciantes que, buscando consolidar a grande propriedade e a agricultura de exportação, eram favoráveis ao recrutamento de trabalhadores de qualquer raça, de qualquer parte do mundo, para substituir os escravos mortos, fugidos e que deixavam de vir da África. Para estes, o Estado deveria favorecer a “imigração dirigida”, subsidiando as viagens dos candidatos à imigração e restringindo o acesso às terras públicas, para impedir que os camponeses abandonassem as fazendas para se estabelecer por conta própria.

A burocracia imperial e a intelectualidade, preocupadas com o mapa social e cultural do país, compunham a segunda corrente. Tratava-se de povoar e colonizar o vasto

território brasileiro como forma de viabilizar a nação, mas também de iniciar um processo de “civilização” e “embranquecimento”. Isto implicava um perfil específico de imigração: branca, europeia e, de preferência, católica. A idéia era atrair a “imigração espontânea” para reestruturar a propriedade da terra, as técnicas de produção e, em última instância, a sociedade brasileira. Ao Estado, caberia a abertura de um cadastro de terras públicas a serem postas à venda nos principais portos europeus. Os imigrantes detentores de capital próprio e aptos a desenvolver a agricultura moderna comprariam essas terras e partiriam então para o Brasil, arcando com o custo de suas passagens.

Esse debate apenas iniciava-se quando aportaram no Rio de Janeiro cerca de 2000 suíços católicos para formar a colônia de Nova Friburgo. Já a iniciativa pioneira de substituição da mão-de-obra escrava por braços livres de imigrantes coube ao Cônsul Geral da Rússia no Rio de Janeiro, George Heinrich von Langsdorff, médico alemão que, tendo vivido e clinicado em Portugal, mantinha boas relações com a Coroa e com José Bonifácio de Andrada e Silva. Tais contatos valeram-lhe a permissão para trazer imigrantes alemães para trabalhar em sua propriedade, a Fazenda Mandioca, num total de vinte famílias, que atracaram no Brasil em 1822 (SIMSON, 1997). Embora não tenha sido bem sucedida, essa experiência abriu um precedente que viabilizaria a vinda, em 1823, de mais de 300 alemães protestantes para Nova Friburgo, onde a colônia suíça enfrentava problemas financeiros e sociais.

A estes, outros grupos se seguiram, fixando-se nas fazendas do interior e formando algumas colônias; foram, até 1850, quase os únicos imigrantes que chegaram ao Brasil, precedendo os demais fluxos imigratórios, intensificados a partir de 1870 (DONATO, 1993; SEYFERTH, 1988).

A província de São Paulo recebeu seu primeiro grupo de alemães em 1827. Formado por 226 pessoas, incluía camponeses e cidadãos de diferentes profissões. Alguns, logo de início, arranjaram trabalho no porto de Santos ou fixaram-se em São Paulo. Também professavam diferentes religiões e isto foi mais um fator de dispersão do grupo original: os protestantes (17 famílias) instalaram-se em Santo Amaro e os católicos (12 famílias), em Itapeirica (SIMSON, 1997).

A instalação de alemães tanto em São Paulo como em outras regiões brasileiras seguiu um padrão característico que, de resto, não é prerrogativa apenas desse grupo: suas colônias e comunidades organizavam-se a partir da díade igreja-escola. A primeira congregava e garantia a identidade espiritual do grupo e a segunda permitia uma melhor inserção e manutenção dos códigos culturais e da ligação com o país de origem. O Código do Processo Criminal do Império (1830), entretanto, punia “o ato de celebrar em casa ou edifício que tenha alguma forma exterior de templo, ou publicamente em qualquer lugar, o culto de outra religião que não seja a do Estado” (ALENCASTRO; RENAUX, 1997). Então, mesmo que o Estado tolerasse a existência de igrejas protestantes em algumas colônias, é provável que muitas das escolas criadas cumprissem dupla função em suas comunidades.

Destinadas ou não a driblar as restrições do Império, registra-se a presença de escolas alemãs — ou que o foram em sua origem — em todos os lugares que receberam contingentes desse país, sejam eles centros urbanos ou bairros rurais. Foram também os alemães os primeiros estrangeiros a intervir no espaço escolar de São Paulo, criando pequenas escolas ou somente “aulas”, cuja existência tem sido atribuída pelos estudiosos às dificuldades geradas pelas diferenças lingüísticas; à diferença religiosa; ao orgulho étnico; mas, principalmente, ao padrão educacional e cultural que buscavam, não correspondido pelas poucas escolas então disponíveis (SIMSON, 1997).

Tendo precedido em várias décadas os demais fluxos imigratórios, a inserção dos alemães na sociedade paulista deu-se de forma bastante diferente. É certo que as dificuldades do período inicial de adaptação levaram várias famílias a abandonar o País ou a migrar rumo ao sul, para as colônias já fortalecidas, mas os que ficaram, beneficiaram-se de algumas circunstâncias históricas. Em primeiro lugar da baixa densidade populacional, já que, quando chegaram a São Paulo, toda a Província contava cerca de 120 mil moradores e, sua capital, em torno de 10 mil (PRADO JR, 1953). Em segundo lugar, a agricultura recém-retomada contribuía pouco para as finanças nacionais e o cultivo do café ainda não havia se imposto como atividade principal. É possível dizer, então, que os imigrantes alemães prosperaram junto e a partir da valorização do café.

Dentre os que foram para as fazendas do interior trabalhar como parceiros ou em troca de braças de terra, mesmo que freqüentemente lesados, um número razoável acabou se tornando cafeicultores, o mesmo acontecendo com muitos colonos. Os egressos das fazendas fixaram-se nos centros das regiões produtoras ou nas muitas cidades que surgiam ao lado das estradas de ferro que se construíam naquela época e dedicaram-se ao comércio, à manufatura, a atividades técnicas e mecânicas. Os levantamentos mostram, assim, que, até o fim do século XIX, 675 fazendas pertenceriam a alemães e a seus descendentes (DONATO, 1993).

Também os que se fixaram de início ou se dirigiram posteriormente à capital se beneficiaram com o enriquecimento que o café trouxe à Província. De tamanho e população modestos, mesmo para as capitais da época, a cidade não impunha a segregação espacial e, portanto, social, vivenciada pelos imigrantes que chegaram depois de 1870. Sua presença e seu trabalho faziam parte do cotidiano dos grupos mais e menos abastados. Dedicaram-se ao comércio em geral e, aproveitando a efervescência cultural que se seguiu à criação do Curso de Direito do Largo São Francisco (1827), tornaram-se livreiros, tipógrafos e oficiais de encadernação. Com o enriquecimento dos lavradores, viraram preceptores ou professores de línguas e dedicaram-se à importação de perfumes, roupas, livros, etc., e à exportação de café. No final do século, havia 16 firmas germânicas especializadas na exportação do produto, pelas quais passava quase metade das sacas exportadas em Santos (DONATO, 1993). Além de manufaturas, contribuíram também na instalação das primeiras indústrias.

A idéia de criação da *Deutsche Schule* (futuramente Colégio Visconde de Porto Seguro) partiu de uma parcela da comunidade germânica bem inserida e próspera nos últimos anos da década de 1870. Ao que tudo indica, as formas anteriores de escolarização não atendiam mais as expectativas dessa fração já bastante diferenciada, mas outros fatores provavelmente influenciaram fortemente a decisão.

O primeiro foi a fusão dos 25 reinos alemães constituindo o Império Germânico, sob o comando de Guilherme I da Prússia, e sua entrada na disputa territorial e colonial com outras nações européias.

Como afirmam ALENCASTRO e RENAUX (1997), o novo poder assumiu ideologicamente a nação, e deu aos valores da vida privada, antes vivido pelas famílias em particular, como a língua, a religião e as práticas de sociabilidade, um caráter uniforme, o *Volksgeist* (espírito do povo). Surge então o pangermanismo e a noção de *Auslanddeutsche* (alemães do exterior), seguidos pela Lei Delbrück, que conferia o direito, a imigrantes e seus descendentes, de reivindicar formalmente a nacionalidade alemã, mesmo que fossem cidadãos de outros países.

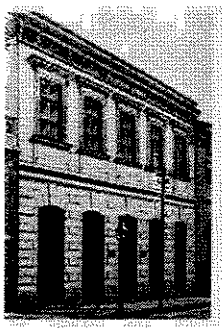
O conceito de *Auslanddeutsche*, de sentido francamente político, passa a conviver, e em certa medida a substituir, o de *Deutsch-brasilianer* (teuto-brasileiros), que anteriormente definia os descendentes dos pioneiros. Este último, que continuou a ser defendido pelas comunidades pertencentes à igreja da Baviera, colocava ênfase na fidelidade à religião, enquanto o primeiro, defendido por grande parte da imprensa alemã e pelo conselho superior das igrejas luteranas, vinculado à Prússia, enfatizava a fidelidade à germanidade²⁵.

Se a idéia de uma só pátria, um só povo, chegando à comunidade de São Paulo, tornava no mínimo inconveniente a escolarização sectária – baseada em vínculos regionalistas – que tinha vigorado até então, um segundo fator, também decorrente da unificação, aparentemente foi decisivo: os elementos ligados à igreja prussiana, em grande parte egressos das universidades, compartilhavam o projeto de expansão educacional da burguesia intelectual alemã, e visavam influenciar também o ensino nas comunidades luteranas no exterior. Assim, o *Abitur* prussiano²⁶, válido, após a unificação, em todo o território alemão, passaria a ser acessível aos estudantes das frações privilegiadas das escolas luteranas do Brasil. Isso implicava, contudo, uma escolarização regular e completa, nos moldes das escolas da Alemanha.

A fundação desse colégio deu-se em 1878, com a criação de uma sociedade por ações, cujas subscrições, num total de 10 contos, foram feitas por empresários, comerciantes e industriais da comunidade alemã.

25 Ver ALENCASTRO e RENAUX (1997) e também SEYFERTH (1999).

26 Exame de graduação realizado no fim do ensino médio, que habilita a entrada para o ensino superior alemão.

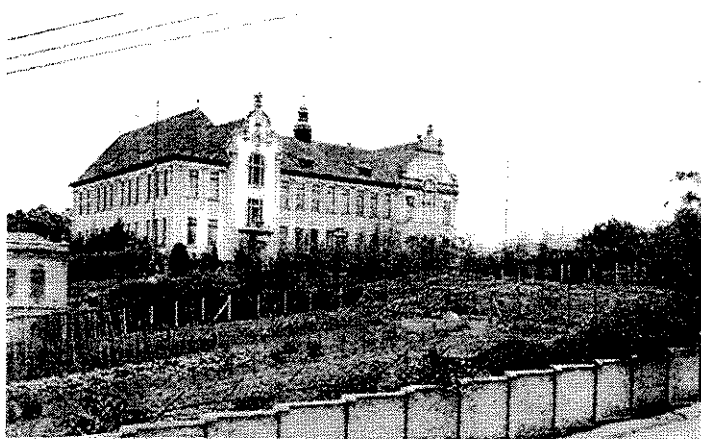


A escola alemã, na rua Florêncio de Abreu, inaugurada em 1878

Fonte: DONATO, 1993, op. cit.

A cidade de São Paulo nessa época já expunha traços visíveis de prosperidade. Suas elites antigas, acrescidas dos poderosos cafeicultores, abandonavam o centro antigo e suas casas de taipa à beira da calçada para os casarões construídos na região da Luz, Campos Elíseos e porções de Santa Efigênia. Foi num desses imóveis centrais, alugado diretamente da sogra de seu proprietário, a respeitável Veridiana Prado, que se instalou a escola, à Rua Florêncio de Abreu (antiga rua da Constituição), n. 19, contando então 52 alunos.

Em sua longa história, o Colégio Visconde de Porto Seguro (nome assumido durante a Segunda Guerra) conheceu sucessos e dissabores, como seu quase esfacelamento em função de disputas de poder entre sua diretoria pedagógica e administrativa, entre 1883 e 1886, ou a evasão de professores e diretores, em várias ocasiões, para criar escolas concorrentes. Por outro lado, sempre teve amplo apoio financeiro por parte da comunidade, chegou a ter duas filiais já no começo do século, uma na Barra Funda, outra na Consolação e, nos primeiros anos da década de 1910, mudou-se para um elegante edifício construído para abrigá-la, numa disputa velada com a escola italiana, que construiu seu prédio na mesma época, e com a francesa, cujo projeto já era anunciado. (DONATO, 1993).



Prédio da rua Olinda, próxima à igreja da Consolação

Fonte: DONATO, 1993, op. Cit.

Apesar de sua posição respeitável no espaço escolar de São Paulo, ou talvez até por isso mesmo, a *Deutsche Schule* também foi objeto de restrições e intervenções já a partir do século XIX, mas principalmente após 1930 e durante as duas guerras²⁷. De 1930 a 1945, a instituição precisou mudar duas vezes seu nome e seu estatuto jurídico e teve suprimido seu curso secundário. No período da guerra, seu diretor pedagógico foi preso, bem como alguns professores e, pelo decreto 5.000, sofreu inspeção permanente. Apesar disso, não foi fechada, como a maior parte das demais escolas alemãs.

Atualmente, o colégio funciona em 4 unidades com mais de dez mil alunos, distribuídos entre dois currículos, um brasileiro (o currículo A, com ênfase no ensino da língua alemã) e um alemão (currículo B). Sua maior unidade localiza-se num terreno de mais de 100 mil m² no Morumbi, um dos bairros mais valorizados de São Paulo, e a unidade Valinhos, cidade do interior do Estado, recebe os filhos das famílias privilegiadas de várias outras cidades da região. Apontada pela revista “Veja” como a n° 1 do ranking das melhores escolas da capital²⁸, tem entre seus ex-alunos intelectuais, profissionais de mídia, grandes empresários e, o que é fonte de orgulho para a instituição, a rainha Sylvia da Suécia.

27 As investidas, tanto do governo federal e estadual, quanto da sociedade paulistana, contra a colônia alemã e sua instituições, aparentemente relaciona-se a um aspecto já descrito por SEYFERTH (1999) em seus estudos sobre as colônias alemãs de Santa Catarina: o aumento da visibilidade, decorrente, segundo essa autora, da intensificação dos processos de diferenciação interna e de ascensão social. A prosperidade e coesão de frações desses grupos crescia sensivelmente, na medida em que se fortalecia o Império Alemão, inquietando as elites paulistanas. Um episódio exemplar dessas tensões, descrito por MARKOVITCH (2003), foi o quase fechamento do O Estado de São Paulo em função de um boicote dos anunciante alemãs, uma represália à condenação da posição alemã na Primeira Guerra feita por Júlio Mesquita em editorial do seu jornal. Coincidentemente, intensifica-se nesse período o discurso xenofóbico, tanto do próprio Mesquita, quanto dos intelectuais do Grupo do Estado.

28 A Revista “Veja São Paulo”, de 3/10/2001, que teve como tema “As Melhores Escolas de São Paulo”, apresentou um ranking com as 50 melhores escolas da capital, elaborado a partir de pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos-Marplan. A classificação levou em conta fatores como formação de professores, conduta pedagógica, instalações, etc. Uma parte das escolas tratadas nesse capítulo, basicamente as que oferecem o currículo nacional, consta desse ranking; outra parte é mencionada em matéria intitulada “Ensino de Elite”, na p. 60, mas todas têm seu nome na publicação. Tratando-se de semanário de grande circulação e voltado para os grupos sociais mais privilegiados, é impossível desprezar os possíveis efeitos da matéria nas escolhas familiares quanto à escolarização de seus filhos.

É importante ressaltar que, sendo reconhecido como “o” colégio alemão, não é expressivo o número de filhos de famílias brasileiras que cursam o currículo B, e não existia, até pouco tempo atrás, nenhuma política de incentivo nesse sentido²⁹. Entretanto, a partir de 2002 começou a ser implantada uma nova diretriz, voltada para a promoção de uma maior interação entre alunos brasileiros e alemães. Seguindo a nova orientação, os melhores alunos do currículo nacional são convidados a cursar o currículo alemão, passando então a ter direito a um certificado bi-nacional³⁰.

Aparentemente, então, o que seduz a clientela do Porto Seguro é mais o seu estilo, bastante visível, que as oportunidades de internacionalização que criaria. Sua imagem é estreitamente vinculada à díade Disciplina e Competência, características inevitavelmente evocadas quando se trata da Alemanha, de seu povo ou de suas instituições. Este perfil tem também tido uma razoável visibilidade na mídia, por meio de matérias muitas vezes elogiosas e outras nem tanto. Da mesma forma como é citada como a nº 1, a maior, a melhor e a que coloca mais alunos nas universidades mais prestigiadas, a escola já teve seu nome ligado a denúncias de discriminação, abuso de autoridade e constrangimento ilícito, tendo grande repercussão um caso que envolveria expulsão de um aluno por uso de “*piercing*”. Aborrecimentos à parte, a escola, que negou o ocorrido, teve reafirmada sua característica de rigidez disciplinar, aspecto bastante valorizado por certas frações dos grupos privilegiados³¹.

Existe ainda uma outra escola alemã na capital, o Colégio Humboldt, fundado com o nome de Escola Alemã de Santo Amaro por membros da comunidade, em 1916. Ao contrário do Porto Seguro, foi fechado durante as duas guerras, a primeira vez logo após

29De acordo com uma informante, de origem alemã, ex-aluna e membro do Conselho Escolar, não haveria nenhuma lógica em fornecer escolarização alemã a crianças que não têm contato esta língua em casa.

30 Informação fornecida pelo diretor da seção alemã em exercício, em entrevista concedida em Março de 2002.

31 A rigidez disciplinar parece ser um dos grandes atrativos do colégio: Em entrevista com duas mães de alunos da 1ª turma de ensino fundamental da Unidade Valinhos, ambas citaram esta como a principal razão de sua opção escolar, seguida da aprendizagem do alemão, “uma língua que pouca gente conhece”. Uma delas chegou a mencionar os desfiles do exército nazista como exemplo de ordem e disciplina, fundamentais na formação de uma criança “hiperativa” como seu filho.

sua fundação, e chegou a ter, em 1945, confiscados seus bens, que só foram reintegrados após uma longa batalha jurídica. Atualmente instalada em Interlagos, oferece ensino em todos os níveis, seguindo o currículo brasileiro acrescido de aulas de alemão, mas dá grande ênfase aos cursos profissionalizantes, iniciados a partir de 1982. Oferece preparação para o *Abitur* em 3 semestres, após a conclusão do Ensino Médio e recebe apoio da Alemanha, sob a forma de envio de professores ao Brasil, cursos de aperfeiçoamento docente, doação de material didático, bolsas de estudo e ajuda financeira. Apesar disso e dos seus 1.300 alunos, o Colégio Humboldt não é reconhecido como escola internacional pelas demais.

2.2 O caso italiano

Outro grupo que interferiu grandemente no espaço escolar da cidade foi o italiano, de longe o maior contingente imigrante tanto do Brasil quanto de São Paulo. Iniciada em 1870, a chegada de italianos intensificar-se-ia nos últimos 15 anos do século XIX, continuando nas primeiras décadas do XX, num total de 1.373.000, de 1871 a 1930. Vindos de diferentes regiões de uma Itália em plena crise econômica e social, vênnetos, napolitanos, calabreses, etc., tinham como destino as fazendas de café. As precárias condições de vida no campo e os conflitos, latentes ou não, entre camponeses e lavradores, entretanto, logo levou uma parcela considerável desses italianos, sobretudo os meridionais, a buscar a vida das cidades: trabalhar em indústrias ou como artesãos, ser proprietário de uma oficina ou indústria doméstica — estes eram os sonhos dos imigrantes, e São Paulo foi o destino escolhido por grande parte deles (RIBEIRO, 1994).

Subsidiária da riqueza do café e dos desdobramentos econômicos que ela proporcionava, São Paulo passava por um período de franco desenvolvimento do comércio, das construções, da industrialização, e havia uma grande demanda de mão-de-obra, da mais à menos qualificada. Já apresentava uma divisão razoavelmente clara entre bairros burgueses e proletários, estes às margens das ferrovias, onde as indústrias foram sendo instaladas, e entre as várzeas dos rios Tietê e Tamanduateí.

Se, para os italianos, habitar esses bairros foi inicialmente uma imposição, pela proximidade dos locais de trabalho e pelo baixo custo dos aluguéis e moradias, mais tarde virou um atrativo: os bairros com grande contingente de imigrantes viabilizavam a reconstrução de redes de amizade e relações que permitiam a recriação dos hábitos de sociabilidade dos que viviam nas aldeias superpovoadas da Itália (RIBEIRO,1994).

Entre suas estratégias de integração à nova vida, encontram-se também os investimentos que fizeram para garantir a escolarização de seus filhos. Prova desse esforço de organização é a criação, por professores ou elementos da comunidade um pouco mais instruídos, de pequenas escolas no Brás, no Bexiga e no Belenzinho. Atendendo italianos e alguns brasileiros e imigrantes de outras nacionalidades (sírios, espanhóis e portugueses), essas escolas diferiam entre si em estilo e tudo indica que suas bases de recrutamento relacionavam-se às diferenças regionais de origem e também às inclinações políticas das famílias. Os nomes que lhes foram dados fornecem boas pistas sobre o caráter dessas instituições e de seus dirigentes: várias homenageavam a Casa di Savoia, como Principessa Mafalda e Vittorio Emanuele III; outras incentivavam o patriotismo e o saber: Amor di Patria, Educatrice Italiana e algumas ainda imprimiam um caráter revolucionário a seus ideais: Volere è Potere, Eroe dei due Mondi, Anita Garibaldi, Giuseppe Garibaldi, etc. (GORDINHO, 1996).

Mesmo representando a maior parte da classe operária paulista na época, os italianos mudaram a fisionomia de São Paulo em diversos outros aspectos: destacaram-se na construção civil como carpinteiros, marmoristas, marceneiros; foram barbeiros, alfaiates, cocheiros, comerciantes, pequenos fabricantes, artistas e intelectuais. Em meio a estes, nomes que se sobressaem, como Matarazzo, Crespi, Scarpa, Siciliano, entre outros grandes comerciantes, industriais e banqueiros. Seu sucesso e suas qualidades eram emblemáticos para a colônia, mas é certo que, mesmo que em outras proporções, uma parte dos demais italianos também prosperava.



Francesco Matarazzo

Fonte: GORDINHO, 1996,
op. Cit.



Rodolfo Crespi

Fonte: GORDINHO, 1996,
op. Cit.

Para este último grupo, a oferta de escolarização italiana disponível era totalmente distante de suas expectativas. Naturalmente, havia a possibilidade de recorrer aos tradicionais colégios freqüentados pelas elites locais, o que provavelmente deve ter sido a opção de muitos, mesmo que uma parcela dessa burguesia nacional encarasse com reticência a inserção dos “carcamanos ricos” nos colégios dos filhos. A alternativa escolhida, entretanto, que, além de evitar possíveis embaraços, ainda testemunhava o poder e marcava a presença italiana na cidade, foi a criação, em 1911, do Colégio Dante Alighieri, para os filhos dos italianos bem posicionados de São Paulo.



Entrada do colégio Dante Alighieri pela Alameda Jaú.

Fonte: GORDINHO, 1996, op. Cit.

Diga-se de passagem, os italianos ricos já vinham marcando presença nos espaços geográficos anteriormente restritos às elites nacionais, adquirindo ou construindo casarões nas vizinhanças nobres, ou erguendo palacetes na Avenida Paulista, como os das famílias Siciliano e Matarazzo, ainda no século XIX.

Antes da fundação do colégio, funcionava, num grande sobrado do Brás, reduto de italianos meridionais, uma Escola Dante Alighieri, com um ensino mais organizado e bastante diferenciada das demais. Isto não impediu, contudo que a Società Nazionale Dante Alighieri enviasse, em 1907, um funcionário do Ministério da Educação italiano para, juntamente com o Comitato della Dante Alighieri de San Paolo, estudar a possibilidade de

criação de uma escola para atender os filhos de imigrantes da capital. Aparentemente, a antiga escola não mais atendia a expectativa de representatividade do Governo Italiano no Brasil, e tampouco dos grupos italianos em ascensão.

Aliás, o governo italiano, que havia acompanhado com indiferença o princípio do surto emigratório para o Brasil, começou, por volta da passagem do século XIX para o século XX a dedicar mais atenção a esse processo e a seus conterrâneos aqui fixados. Exemplificada pelo decreto Prinetti, que proibiu, em 1902, a emigração subsidiada, essa atenção não se restringia, entretanto, aos problemas enfrentados pelos italianos na nova terra.

Como mostra DEAN (1971), a prosperidade de algumas frações da colônia relaciona-se, como causa ou conseqüência, aos vínculos mantidos com o país de origem. Em primeiro lugar porque, após o início da imigração italiana, a importação de produtos desse país cresceu vertiginosamente, incrementando a atividade comercial e proporcionando o enriquecimento de muitos imigrantes. Em segundo, porque a diversificação das atividades econômicas dos italianos bem-sucedidos, sobretudo a atividade industrial abria uma possibilidade quase inesgotável de investimentos italianos no Brasil³².

De qualquer forma, em sua vinda ao Brasil, o funcionário do Ministério da Educação italiano teve como companheiro no navio o Cavaliere Rodolfo Crespi que voltava de viagem de negócios. Aos 33 anos, Crespi, que já era um industrial renomado e acionista da Banca Commerciale Italiana, tinha filhos pequenos e vivenciava o problema de escolarizá-los. Encampou, assim, a idéia de se criar um novo colégio italiano e comprometeu-se a usar sua influência para conseguir subscrições para o projeto. Além das subscrições foram feitas doações por famílias da colônia e pela Società Nazionale, de forma que, em 1911, a Sociedade possuía capital suficiente para a fundação do Istituto Medio Italo-Brasiliense Dante Alighieri (GORDINHO, 1996).

32 Segundo esse autor, entre os beneficiados pelo capital empresarial ou particular, muitas vezes anônimo, estavam nomes como Crespi, Puglise Carbone e, especula-se, o próprio Matarazzo.

O local escolhido para a edificação era dos mais nobres da época (e continua a sê-lo): 19.800m² no espigão da Paulista, separado da avenida pelo Parque Villon (atualmente Siqueira Campos). O projeto e construção ficaram a cargo do arquiteto Giuglio Micheli, também responsável pelo Viaduto Santa Ifigênia e pela sede da Banca Commerciale.

Em abril de 1912, num curso bilíngüe, cinco alunos começaram suas aulas na Travessa da Sé, n.º 11, depois na rua Carlos Gomes, n.º 50, na Liberdade. A 17 de fevereiro de 1913, 60 alunos começaram suas atividades escolares em regime de internato e semi-internato, no Edifício Leonardo da Vinci da alameda Jaú. Em 1918, o conjunto reunia 335 alunos, sendo 330 italianos e 5 de outras nacionalidades. O *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* de 1914 mostra que, nas escolas italianas e nas escolas “Dante Alighieri” (que provavelmente recebiam alguma subvenção ou eram reconhecidas pela Società Nazionale), eram atendidas 7.145 crianças, contra 165 do Instituto, deixando claro que, de fato, esta era uma escola restrita a uma parte específica da colônia.

Mesmo tendo como um dos objetivos iniciais formar seus alunos de modo que pudessem prosseguir seus estudos nas universidades italianas (GORDINHO, 1996), a escola adaptou-se às diversas reformas do ensino brasileiro, mantendo um currículo brasileiro acrescido de uma intensa formação literária, sustentada por professores vindos da Itália. Com um certo prestígio garantido pelo peso dos nomes dos membros da Sociedade e das famílias que dele se utilizavam — grandes fortunas da época — a escola subiu ainda um degrau com a posse, como prefeito, de Fábio da Silva Prado, casado com Renata Crespi, que contribuiu de várias maneiras para a integração do colégio na sociedade paulistana, ajudando a divulgar os eventos culturais e esportivos, as atividades sociais e organizando desfiles cívicos, por exemplo (GORDINHO,1996; MARKOVITCH,2004).

Apesar de tudo isso, a entrada do Brasil na Segunda Guerra e o rompimento dos laços diplomáticos com Alemanha, Itália e Japão trouxeram problemas para o colégio. Fábio da Silva Prado foi designado novo diretor da sociedade que, por pouco, não teve seus

bens confiscados. Os cursos de italiano foram suspensos, o colégio foi objeto de auditoria e intervenções e passou a se chamar Visconde de São Leopoldo.³³

Findo o período de turbulência, o colégio retomou seu nome e seu crescimento, e hoje conta cerca de 6.500 alunos, distribuídos por cinco edifícios, ainda no endereço inicial. Segue o currículo brasileiro, com ênfase na língua, história e cultura italianas, mas não fornece certificados reconhecidos internacionalmente. A imagem que veicula em seu *site* salienta a tradição, o conagraçamento cultural e o ensino competente (no que diz respeito ao sucesso no vestibular), mas humanista. Curiosamente, não faz qualquer referência à globalização, ao contrário de grande parte das escolas privadas, mesmo as nacionais. Apesar disso, é reconhecida por seus pares como pertencente ao grupo das escolas internacionais.

3. Agentes do desenvolvimento: os expatriados e suas escolas

Os investimentos, embates, alianças e rupturas que caracterizaram os esforços de inserção e reconhecimento social dos grupos imigrantes retratados até aqui foram bastante significativos, e são consubstanciados em suas lutas pela escolarização de seus filhos. O espaço escolar de São Paulo, entretanto, é composto também por instituições cuja

33 Volto aqui a insistir na importância da mudança compulsória do nome das escolas de imigrantes, baseada no pressuposto de que o nome, seja de uma pessoa ou instituição, é a síntese de sua identidade. Como mostram diversos trabalhos na área da psicologia social e da sociologia, a mudança do nome, pelos efeitos que tem na estrutura da identidade, funciona como estratégia de anulação do outro, seja da mulher, que ao receber o nome do marido submete, de certa forma, sua própria identidade à dele, ou de presidiários e soldados, cuja identificação por números ou alcunhas visa anular os traços individuais e identitários relativos à sua vida pré-institucional. Assim, no caso das escolas aqui tratadas, a imposição de mudança de nomes tem um grande conteúdo simbólico, constituindo uma forte agressão à identidade da instituição e à de seus membros. Sobre isto, ver por exemplo PINTO, L.(1996), "Experiência Vivida e Exigência Científica de Objetividade" in MERLLI'E, D. et al. "Iniciação à Prática Sociológica", Petrópolis-RJ: Vozes

existência se articula com um tipo de relação entre grupos estrangeiros e nacionais diferente da estabelecida com a imigração tradicional.

Refiro-me aqui especificamente a americanos e ingleses, e às escolas que criaram.

O primeiro fator que os aproxima é o fato de recusarem terminantemente qualquer identificação de seu grupo nacional com a imigração e de não serem, de fato, reconhecidos como imigrantes seja pelo discurso jornalístico, seja pelos estudiosos da imigração³⁴. As razões para isso vão das mais às menos pronunciáveis. Explicitamente, essa recusa estaria ligada ao fato de que os termos “imigrante” e “imigração” remetem à idéia da mobilidade de um grande contingente de indivíduos, o que não é o caso de nenhum desses grupos, e ao fato de que esta mobilidade teria como finalidade uma fixação definitiva no país de destino. Essa viagem sem volta, entretanto, é, no mais das vezes, projetada *ex post* pelos especialistas em imigração, já que são muitos os indícios de que a vinda para o Brasil não era percebida dessa maneira, nem mesmo entre os estrangeiros que compuseram os grandes fluxos, sendo o objetivo de muitos fazer fortuna e retornar à pátria. E foi na qualidade de moradores temporários que aqui se estabeleceram, casaram e tiveram seus filhos.

Implícita nesse discurso parece estar a idéia de que imigração se relaciona às imagens de “mundo operário” ou de “meios desfavorecidos” (WAGNER, 1998). Assim, é como expatriados que preferem ser designados esses estrangeiros, cuja presença teve conseqüências importantes na constituição do espaço escolar paulistano.

3.1. O caso norte-americano

34 Isto foi constatado nas entrevistas realizadas com os informantes das escolas pesquisadas, mas pode também ser inferido pela ausência de informação sobre esses grupos no acervo do Memorial do Imigrante, ou no site *Mil Povos* da Prefeitura de São Paulo, entre outros. Também a pesquisa bibliográfica resultou na identificação de uma produção que, se versa sobre a presença desses grupos no Brasil, não os trata como grupos migrantes. O processo particular de inserção de alguns grupos, como será visto no caso de americanos e ingleses, mantém como uma questão de pesquisa as disputas entre as diferentes formas de se viver e perceber a “desterritorialização” que acompanha as migrações sejam elas temporárias ou definitivas.

Geralmente associada ao processo de intensificação da industrialização, sobretudo na fase pós Segunda Guerra, a presença americana no Brasil, muito anterior a isso, permanece quase inexplorada.

Entretanto, segundo Judith MacKnight Jones (1999), autora de um dos poucos livros sobre o assunto, estima-se que cerca de 9000 sulistas norte-americanos teriam emigrado para o Brasil após a derrota na Guerra da Secessão, em 1865, principalmente em função dos contatos entre um veterano da Guerra do México, o Coronel Confederado Norris e D. Pedro II, por intermédio da Maçonaria.

O interesse de D. Pedro na colonização americana e, sobretudo, no potencial de modernização que suas técnicas agrícolas poderiam imprimir, principalmente no cultivo do algodão, fez com ele fosse recebê-los pessoalmente em sua chegada, colaborando também em sua fixação no Espírito Santo, Bahia, Rio de Janeiro, Santa Catarina e principalmente São Paulo, para onde rumou a maioria do contingente. Dentre eles, grande parte formou as colônias de Dunn, em Cananéia e Mac-Mullan, em Iguape, e o restante dirigiu-se para o interior de São Paulo, na região de Santa Bárbara d'Oeste e Americana, estabelecendo-se por conta própria e desenvolvendo a cultura do algodão e a indústria têxtil³⁵.

A presença de americanos na cidade de São Paulo durante quase todo o século XIX, foi, então, irrisória, e apenas se intensificou com o apogeu da cultura cafeeira e com o desenvolvimento da industrialização.

Como afirma Burns (1997), nas últimas décadas do século XIX, os Estados Unidos surgem como os melhores fregueses dos três maiores produtos de exportação brasileiros: café, borracha e cacau. Desde 1865, este país vinha importando a maior cota isolada de café, e a partir de 1870, com o fim dos impostos de importação, passou a comprar mais da metade dos grãos brasileiros vendidos no exterior.

35 MACKNIGHT JONES, J. (1999), "Soldado Descansa! Uma epopéia Norte-Americana nos céus do Brasil", São Paulo: Cromosete. Ver também HARTER, E.C. (1983), "A Colônia Perdida da Confederação", Rio de Janeiro: Nórdica.

Por volta de 1912, Nova York transformava-se no maior mercado de borracha de mundo e 60% do produto comercializado era brasileiro³⁶.

Entretanto, durante o século XIX os investimentos americanos no Brasil foram bastante modestos. De acordo com as pesquisas de CASTRO (1976), foi somente no período 1876-1885 que os Estados Unidos registraram sua primeira empresa no Brasil, no setor de seguros, com um capital de 40 mil libras, que perfazia 0,1% dos investimentos estrangeiros no país na época.

No período 1886-1896 o montante subiu para pouco mais de 2 milhões de libras, 6,2%, o que colocava o país em competição com Alemanha, Bélgica e França, mas ainda muito distante da Inglaterra, que controlava 64% dos investimentos no Brasil. O destino do capital americano era principalmente as companhias de mineração e navais, além de seguros, investimentos bancários e exportação de borracha.

Dai, e até 1902, houve um certo recolhimento da economia americana, bem como da nacional, em função da crise na economia cafeeira, mas entre 1903 e 1913, os investimentos americanos aumentariam vertiginosamente, chegando a 19,9%, com um enfraquecimento da hegemonia britânica, configurando uma disputa entre potências, por um breve momento, mais equilibrada. A Primeira Guerra, entretanto, alçaria os Estados Unidos à posição de “parceiro” dominante da economia brasileira.

Nesse período registram-se os primeiros investimentos industriais americanos, no setor de transformação, como montadoras de máquinas e componentes - Singer, Otis, e a indústria da carne congelada e enlatada, com a Brazil Land, Cattle and Packing Co, e mais tarde a Swift, Armour, etc³⁷.

A Câmara Americana de Comércio tinha apenas um ano quando seus membros, em sua maioria funcionários da General Electric – fundada em 1919 -, decidiram criar uma

36 BURNS, E. B. (1997), “As relações internacionais do Brasil durante a Primeira República”, in FAUSTO, B. org. (1997), “História Geral da Civilização Brasileira” Tomo III vol. 9, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

37 CASTRO, Ana Célia (1976), “As empresas Estrangeiras no Brasil 1860-1913”, Dissertação de Mestrado, Depto de Economia, IFCH/UNICAMP.

escola para seus filhos, permitindo que eles voltassem para os Estados Unidos preparados para ingressar nas escolas e Universidades de seu país³⁸ (Graded School, 2000).

Foi criado então um comitê educacional que tratou de encontrar professores e alugou algumas salas num prédio de propriedade do Mackenzie College³⁹, na Avenida São João. As aulas começaram em 17 de outubro de 1920, ministradas por duas professoras, para mais ou menos 30 alunos, de várias séries, embora nenhuma de High School. Alguns meses mais tarde, as classes foram transferidas para um pequeno prédio construído às pressas pela Câmara de Comércio no próprio terreno do Mackenzie, num acordo que garantia o uso por 15 anos, quando então a construção seria incorporada ao patrimônio do College.

Com sede própria, a escola foi formalmente estabelecida com o nome de São Paulo Graded School. Vendo que a escola estava crescendo, a Câmara de Comércio resolveu construir um novo prédio, agora em terreno próprio, mudando o estatuto da escola para o de companhia, The São Paulo Graded School - Sociedade Anônima. Foram realizadas campanhas para captação de recursos que, somados aos donativos individuais e corporativos, viabilizaram o projeto, concretizado em 1938.

Já nesses primeiros anos de existência, a escola apresentaria várias diferenças, quando comparada às suas congêneres: antes de mais nada, ela era “A” escola dos

38 Existem registros de que antes disto, em 1900, o Cônsul Geral dos Estados Unidos no Brasil cogitou a possibilidade de envio de professores americanos ao país, mas, nesse contexto, a motivação parece ter sido mais a disputa por influência cultural com a França do que escolarizar os filhos dos cidadãos americanos. Nouvelle Série-B-Brésil- carton11 – dossier 6 16/05/1900, Arquivos MAE. Este assunto será melhor abordado no próximo capítulo.

39 Fundado em 1870 por missionários presbiterianos americanos, o Mackenzie College se inscreve entre as muitas iniciativas educacionais empreendidas por protestantes nesse período, principalmente presbiterianos e metodistas. Funcionando inicialmente como escola primária, seu curso secundário é criado em 1880, e em 1895 constrói suas instalações no recém-urbanizado bairro de Higienópolis, que se tornaria reduto das famílias da aristocracia cafeeira e da burguesia imigrante. Em 1896, após receber do advogado americano John Mackenzie e suas irmãs uma doação de 50 mil dólares, cria seu curso superior de engenharia. Conhecida como escola para os filhos de famílias abastadas, entre seus ex-alunos figuram Anita Malfatti, que também deu aulas na instituição, André Breton, Emerson Fittipaldi, Bóris Kasoy e o jurista Yves Gandra Martins. *Revista Update*, American Chamber of Commerce, julho de 2000.

americanos, e não a escola de uma elite americana. Os grupos que chegavam para a implantação de indústrias eram compostos por funcionários dos mais diversos níveis, do presidente ao operário encarregado de treinar a mão-de-obra nacional. Apesar disso, os filhos de todos eram acolhidos na mesma escola. Outro aspecto que as diferencia é que em nenhum momento a escola recebeu qualquer subsídio do governo americano, sobrevivendo unicamente das anuidades e contribuições das empresas e das famílias⁴⁰. E, finalmente, um dado interessante a ser mencionado, é que, aparentemente, a Graded, durante grande parte de sua existência, funcionou completamente à margem do sistema educacional brasileiro. Não há qualquer registro nem qualquer informante que mencione alguma intervenção ou restrição imposta à escola quanto ao ensino em língua estrangeira, currículo, etc. Esta situação só vai se alterar quando, após 1950, o aumento da demanda de vagas por brasileiros leva à criação do programa brasileiro. Em 1961, a Graded mudaria ainda outra vez para seu novo prédio, situado numa área de 60.000 m², no bairro do Morumbi, onde funciona até hoje.



Foto aérea da Graded School no bairro do Morumbi, em São Paulo

Fonte: www.escolagraduada.com.br

40 Segundo informações do Diretor de Desenvolvimento, a falta de subsídio não significaria um descaso do governo com relação a esta ou a qualquer outra escola americana, mas apenas uma característica da forma descentralizada de funcionamento do Sistema Educacional daquele país. Para as escolas públicas, apóia-se num esquema de tributação escalonada e repasse de arrecadação mais direto. Em última instância, nos bairros melhores, os impostos são mais altos, a verba da escola é maior e isso reflete na qualidade dos equipamentos, professores, etc, e o inverso também é verdadeiro. No caso das escolas no exterior, na falta de impostos, elas funcionam como instituições privadas. Entrevista realizada em Novembro de 2001.

A escola conta aproximadamente 1.200 alunos, dos quais 40% são brasileiros, 30% americanos e 30% de outras nacionalidades e há uma grande fila de espera, sendo a seguinte a ordem de preferência para matrícula: americanos, netos e filhos de ex-alunos ou irmãos de alunos, transferidos de outras escolas americanas. Para os informantes da escola, as famílias que procuram a Graded o fazem por alguma das seguintes razões: vivem situação de mobilidade freqüente ou têm expectativa de mobilidade (comum no caso de executivos de empresas americanas); viveram ou conhecem a experiência escolar fornecida; são americanófilos⁴¹.

Para alguns de seus ex-alunos, entretanto, as pessoas escolhem a Graded porque sabem que é um privilégio estudar ali: “A escola é uma família: o aluno fica aqui o dia inteiro, porque depois das aulas tem esporte, grupo de teatro, ensaio da banda... Nos fins de semana vem todo mundo aqui, os pais, os irmãos, porque sempre tem alguma festa. Para mim também foi assim: meus amigos da escola são amigos até hoje...a gente ficava junto o tempo inteiro, e depois ia pro Guarujá nas férias. Meu marido também estudou aqui, então a gente queria que eles vivessem o que a gente viveu.”⁴²

Existem ainda duas outras escolas americanas em São Paulo que, juntamente com a Graded, a Escola Americana de Campinas e a Saint Paul’s School, britânica, formam uma associação de escolas de língua inglesa, que busca integrar os alunos por meio de campeonatos esportivos, atividades culturais, etc.

⁴¹ O trabalho de campo realizado na Graded em 2001, consistiu de três visitas à instituição para reconhecimento do espaço, coleta de informações, consulta de documentos e realização de entrevistas. As fontes consultadas referem-se principalmente à história da escola –fotografias, cópias de certificados, folhetos comemorativos–, ao trabalho pedagógico realizado –objetivos, estratégias, programas americano e brasileiro e o material informativo do Bacharelado Internacional. Também foram recolhidos alguns exemplares de jornais escolares, revistas de divulgação de atividades extra-curriculares e revistas da Associação de ex-alunos. Com relação às entrevistas, foram entrevistados a orientadora do Ensino Médio, o Diretor de Desenvolvimento, a Diretora do Programa Brasileiro, a coordenadora do setor de Programas Sociais, três ex alunas, duas delas também funcionárias da escola e uma mãe de alunos, que estando por acaso no local, fez questão de dar seu depoimento.

⁴² Trecho de entrevista realizada com uma ex-aluna, funcionária da escola e mãe de dois alunos na Graded School. Novembro de 2001.

3.2.O espaço dos ingleses

Outro grupo de “expatriados” a interferir no espaço escolar de São Paulo são os ingleses. O início de sua presença no Brasil remonta no mínimo a 1810, quando, entre outros acordos da Coroa com a Inglaterra, foram assinados os tratados de Comércio e Navegação e de Amizade e Aliança.

Negociantes, investidores, altos funcionários, sempre gozaram de uma posição privilegiada, ainda mais em função de certas circunstâncias históricas⁴³. Durante todo o século XIX, seriam os principais investidores estrangeiros no Brasil, situação que só se alterou quando esses investimentos deixaram de ser acoplados às atividades exportadoras da economia nacional⁴⁴.

Em São Paulo, a presença inglesa passou a ser importante a partir da segunda metade do século XIX e relaciona-se intimamente à ampliação das zonas de cultura cafeeira rumo ao interior do Estado e o conseqüente aumento da dificuldade de transporte de uma produção cada vez maior.

A necessidade de construção de uma malha ferroviária que desse conta do escoamento da produção até o Porto de Santos promoveu a união do capital do café com os investimentos britânicos e em 1862 começou a ser construída, por ingleses, a São Paulo Railway, que era também concessão inglesa, mais tarde denominada Santos-Jundiaí. Inaugurada em 1865, ela foi a primeira de muitas outras construídas no Estado: algumas com capital exclusivamente nacional, como a Campinas-Jundiaí (CANO, 1997), embora as locomotivas, a tecnologia e parte do investimento continuassem a ser ingleses.

43 Refiro-me aqui á intensificação dos laços de subordinação que a Inglaterra instituíra há tempos com Portugal, após o apoio dado aos portugueses pela armada inglesa, contra o exército de Napoleão.

44 Segundo CASTRO (1976), no período1860-1875, 94% do capital investido no Brasil era britânico, e de 1860 a 1902, 80%. O destino desses investimentos era principalmente as ferrovias, companhias de navegação, bancos, seguradoras e construções.

Baseados na capital, os ingleses marcaram a paisagem da cidade de diversas formas: construíram a Estação da Luz, as vilas de funcionários das estradas de ferro e foram responsáveis por uma das maiores transformações urbanísticas de São Paulo, a construção dos Bairros Jardins. A partir de 1911, a City of São Paulo Improvements and Freehold Co, a Companhia City, começou a adquirir altas extensões de terras a sudoeste da cidade e, em 1913, começava a surgir o Jardim América, com tratamento paisagístico e dispositivos de controle que garantissem o perfil e a homogeneidade da vizinhança. O empreendimento foi ampliado mais tarde com a implantação do Jardim Europa, seguido de vários outros. Em pouco tempo, os Jardins seriam símbolos do viver distinto das elites paulistanas, a ponto de inspirar o tratamento urbanístico de outros bairros, como Alto de Pinheiros, Pacaembu, etc, obras também da City. Na esteira do desenvolvimento econômico da capital, a cidade ia segregando sua ocupação paulatinamente. (MARINS, 1999).

Com tantos interesses e empreendimentos na cidade, nada mais natural que investissem na escolarização das crianças e jovens das famílias expatriadas. Assim, em 1903, foi criado o Ginásio Anglo-Brazilian School, que começou a funcionar em um grande edifício na Avenida Paulista. As informações obtidas sobre essa escola são poucas. Em 1914, segundo o Anuário do Ensino, a escola tinha 279 alunos, um número bastante expressivo para a época. Em 1918, entretanto, o prédio foi vendido para os jesuítas do Colégio São Luís e, segundo outras informações, o colégio passou a funcionar em algum lugar entre a Vila Mariana e a Liberdade. É possível que tenha sido fechado, ou talvez não atendesse mais às expectativas de uma parte da colônia. Apenas em 1926 registra-se a criação de outra escola inglesa em São Paulo, a Saint Paul's School, "para promover uma educação sólida aos filhos das famílias inglesas de São Paulo", segundo consta no seu *site* institucional.

Situada numa área de mais de 20.000m² na região dos Jardins, a escola tem um grande campo de esportes, um ginásio coberto, duas piscinas e teatro. É a escola mais seletiva da cidade, no que diz respeito a capital econômico: suas mensalidades são as mais caras e, com certeza, a mais distintiva no quesito uniforme: seus alunos ainda usam os trajes clássicos das escolas inglesas tradicionais, incluindo gravatas e saias pregueadas com meias 3/4. Com cerca de 1.000 alunos, dos quais 75% são brasileiros, 13% britânicos e

13% de outra nacionalidade, a escola se percebe e é percebida por suas congêneres como a única escola britânica da cidade, apesar da existência de uma outra escola, também criada por britânicos, a St. Nicholas, que funciona desde 1981 em Pinheiros e recebe cerca de 400 alunos.

Foram mencionados até agora grupos estrangeiros cujos investimentos educacionais foram intensos, desempenhando uma função importante no processo de inserção social dos respectivos grupos desde sua chegada ao Brasil.

Há ainda grupos que interferiram no espaço escolar, cujas escolas desapareceram ou foram incorporadas pela rede pública, como sírio-libaneses e portugueses⁴⁵, e outros que criaram instituições cuja existência só tem sentido na intimidade do grupo, como os armênios, por exemplo.

Segundo Grün (1992), para os armênios, a educação das novas gerações, ao que tudo indica, significava sobrevivência cultural: contingente pequeno no final do século XIX, mas bastante ampliado na década de 1920 pelos refugiados dos massacres perpetrados pelos turcos em 1915, esse grupo criou uma rede de entidades comunitárias, particularmente a Igreja Apostólica Armênia e a Igreja Católica Armênia, cada uma com suas respectivas escolas. Levando-se em conta que o novo contingente de imigrantes era composto por membros de famílias destroçadas pelo genocídio, que tiveram interrompido seu processo de socialização na cultura armênia, estas instituições acabaram por possibilitar um renascimento da cultura da etnia no Brasil

⁴⁵Segundo TRUZZI (), a colônia sírio-libanesa chegou a fundar 4 escolas, no período 1912-1922. Quanto aos portugueses, as pesquisas de DEMARTINI (2000) levantam um aspecto importante da questão do nacionalismo: teriam existido, segundo o Anuário Estatístico de 1917, 4 escolas portuguesas em São Paulo, que, com um número reduzido de alunos, acabaram desaparecendo sem deixar vestígio, fato compreensível já que os filhos de portugueses poderiam inserir-se facilmente na rede nacional de ensino. Interessante é o fato que os investimentos escolares que não foram feitos no Brasil tenham sido feitos em Portugal: segundo a autora, em 1925, foi criada a Liga Propulsora da Educação em Portugal, que recolhendo donativos da colônia, criava escolas nas pequenas cidades de onde partiram.

Foi também intenso o esforço dos japoneses, que enfrentavam grandes barreiras linguísticas e culturais, para garantir a escolarização de seus filhos.

Desembarcados a partir de 1908⁴⁶, e segundo DEMARTINI (1997), com um alto padrão educacional, organizaram-se para criar escolas para seus filhos, embora a grande motivação por trás disto talvez tenha sido a manutenção de elos culturais com seu país, para que, quando prósperos, pudessem empreender a viagem de volta.

As reformas educacionais “nacionalizantes” dos anos 30 e, na década seguinte, a participação e derrota do Japão na Segunda Guerra repercutiram, entretanto, direta e indiretamente no campo educacional: algumas escolas japonesas fecharam ou passaram a funcionar na clandestinidade, principalmente no interior do estado de São Paulo, embora na capital muitas tenham continuado em funcionamento, graças ao vínculo estabelecido por alguns elementos da colônia com autoridades escolares nacionais. A diminuição das perspectivas de retorno ao país de origem, além disso, provocou mudanças na representação de sociedade brasileira, que passa a ser vivenciada pelas gerações do pós-guerra como uma sociedade de permanência, promovendo um enfraquecimento relativo do significado das práticas educacionais japonesas que acabou por resultar, ao longo do tempo, na absorção das escolas pelo Sistema Público bem como na inserção definitiva dos filhos desses imigrantes na rede regular de ensino (Demartini, 1997).

Nos dias atuais, contudo, a interferência nipônica no espaço escolar apresenta-se diferente, com a criação, segundo a listagem da Associação das Escolas do Estado de São Paulo, de pelo menos uma escola de ensino fundamental e duas pré-escolas nipo-brasileiras, prováveis reflexos das demandas dos dekasseguis, que percorrem agora o caminho inverso de seus pais e avós. Esse movimento emigratório reflete-se também do

46 A imigração de asiáticos foi vetada pelo Império em 1857, após um princípio de imigração chinesa no Brasil. No período republicano, um decreto de 28/06/1890 volta a proibir a entrada de asiáticos e africanos no país, veto que é suspenso em 1892, por pressão dos cafeicultores paulistas. Os primeiros asiáticos a imigrar para o Brasil, entretanto, foram os japoneses, dez anos depois. ALENCASTRO e RENAUX (2002)

outro lado do mundo, com a presença de nada menos que 18 escolas nipo-brasileiras em território japonês, segundo os registros do MEC.⁴⁷

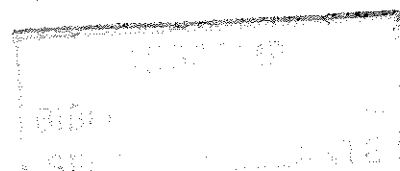
No decorrer do século XX, São Paulo receberia ainda imigrantes de várias nacionalidades que não fizeram investimentos escolares, mesmo sendo grupos bem representados como coreanos, ou bem organizados, como os chineses. Fatores como a atividade econômica desempenhada, a expectativa de futuro no país de origem e a própria valorização da nacionalidade em âmbito mundial parecem ter interferido neste caso. No entanto, tendo em mente as transformações de que este segmento foi e é objeto, não acredito ser possível afirmar que essa ausência seja definitiva.

À guisa de conclusão provisória dessa discussão das origens e das transformações do espaço de educação internacional na cidade de São Paulo, acredito ser importante reter o fato de que essas escolas parecem surgir como estratégia de posicionamento dos diferentes grupos frente ao espaço social nacional. Os dados apresentados até aqui questionam em boa medida a crença difundida por um certo discurso jornalístico e mesmo especializado de que a criação das escolas atenderia exclusivamente às demandas instrumentais de produção das competências necessárias para se enfrentar um mundo globalizado. Além de um jogo com o “exterior”, o que se percebe das diferentes histórias de criação das escolas é a importância atribuída às disputas por uma boa inserção na sociedade local na qual se utiliza, como se pode, os recursos internacionais.

Nesse quadro de disputas, um outro modelo de instituição, representado unicamente pelo liceu francês, viria também a ocupar um papel importante.

Embora sua criação remonte à gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo, essa escola é um caso bastante particular entre suas congêneres, o que justifica sua análise em separado: ao contrário dos dois modelos de instituição apresentados até agora, o liceu francês não foi criado por famílias estrangeiras, contou com um grande apoio material e simbólico do governo da França para sua fundação, foi utilizado como espaço de

47 Pareceres Normativos, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica: 2002/2004



formação internacional de elites nacionais e considerado uma importante iniciativa rumo à constituição de um sistema de ensino brasileiro.

É isto que a análise mais detalhada da escola francesa, a partir do encontro entre uma determinada oferta e uma demanda específica de escolarização, vai mostrar nos próximos capítulos.

Capítulo II

Oferta escolar e razão imperialista: os condicionantes da criação de liceus franceses no Brasil

A Sociedade Civil Liceu Franco-Brasileiro foi constituída em 1923, sob a presidência de Julio Mesquita Filho e a colaboração pedagógica francesa, iniciada a partir de sua fundação, em 1924, nunca se interrompeu.

Sua primeira unidade, localizada à rua Mairinque, é um imponente edifício projetado e executado por Ramos de Azevedo, talvez o mais importante arquiteto da época e, não por coincidência, um membro do grupo que se mobilizou pela criação de um Liceu francês em São Paulo.

Gozando sempre de um grande prestígio entre os grupos privilegiados, o liceu, desde o início de seu funcionamento foi responsável pela formação de várias gerações de tradicionais famílias brasileiras, e vem preservando durante todos esses anos uma imagem de “escola de qualidade”. Talvez por isso o liceu tenha atravessado todo o período de turbulência política e de reformas nacionalizantes, após 1930, sem sofrer grandes restrições ou constrangimentos, e o único golpe que recebeu foi quando, depois da instauração do Regime de Vichy, em 1941, foi obrigado a mudar de nome, passando de Liceu Franco-Brasileiro de São Paulo a chamar-se Liceu Pasteur.

Logo depois da Segunda Guerra, entretanto, esta escola seria a primeira no Brasil a receber permissão oficial para funcionar, de fato, como instituição internacional, abrindo um precedente para o surgimento de novas instituições dessa natureza.

Em 1964, foi inaugurada a segunda unidade, numa área de 20.000m², na Rua Vergueiro, na Vila Mariana. Ali funciona até hoje o que se intitula como Curso Complementar de Língua Francesa – compreendendo educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental – e o Curso Experimental Bilíngüe, que consiste na escolarização francesa de 5^a

série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio juntamente com o Programa Brasileiro. Os certificados emitidos por esse curso são válidos tanto no Brasil como na França.

Atualmente, o programa nacional, que funciona no antigo prédio da rua Mairinque acolhe cerca de 900 alunos. O curso bilíngüe, por sua vez, recebe por volta de 920 alunos, sendo que desses, mais ou menos 50% são brasileiros, 45% franceses e 5% de outras nacionalidades. Numa entrevista de pesquisa, o Coordenador Pedagógico do Curso Bilíngüe explicou que o recrutamento propriamente brasileiro se dá entre famílias de origem árabe ou libanesa, que tradicionalmente recebem formação voltada para a cultura francesa; famílias brasileiras mais conservadoras, também impregnadas pela cultura francesa e famílias nas quais um dos cônjuges é francês. Os alunos franceses ou de países *francophones* são, em geral, filhos de empresários, de funcionários de multinacionais ou de membros de corpos diplomáticos.

Como será visto ao longo dos próximos capítulos, o Liceu Franco-Brasileiro, foi resultado de uma iniciativa, ao que tudo indica, predominantemente política, por parte de militantes do PRP, empresários e intelectuais brasileiros e do governo e de intelectuais franceses. Se isto em si já o diferencia bastante das outras escolas internacionais presentes no espaço escolar de São Paulo, é importante ressaltar também uma outra diferença: o fato de que sua base de recrutamento foi também bastante diferente das demais escolas fundadas por estrangeiros, não se restringindo ao contingente *francophone* mas incluindo também uma parcela da antiga clientela brasileira das instituições laicas ou confessionais mais tradicionais.

Partindo da idéia que a existência dessa instituição testemunha o encontro de uma oferta particular de escolarização por parte do governo francês com uma demanda específica de elites sociais e políticas brasileiras, esse capítulo vai tratar da oferta francesa, visando responder a uma questão:

Se esta instituição não foi criada com o intuito de atender às demandas das famílias francesas instaladas no Brasil, quais seriam os condicionantes do investimento material e simbólico mobilizado pelo governo e intelectuais desse país para garantir a criação do Liceu?

A análise da lógica subjacente à oferta escolar francesa no Brasil torna possível compreender melhor, a partir da perspectiva desse país, alguns elementos dos complexos processos de consolidação e expansão dos diferentes estados nacionais em curso naquele

momento. Uma disputa por influência, que de resto permanece como fenômeno contemporâneo, em que o Brasil era um dos alvos.

Nesse quadro contemporâneo de disputas por espaços de influência a rede de escolas francesas, paulatinamente constituída a partir das últimas décadas do século XIX e parte do século XX, é hoje uma parte importante do que se denomina diplomacia cultural.

1. Os dilemas do século XX: o pós-guerra e a diplomacia cultural

A diplomacia cultural tem sido, nos últimos anos objeto de debates, pesquisas e publicações, não apenas na França, mas em vários países⁴⁸. Sua origem, entretanto, não é objeto de consenso. Para alguns autores e pesquisadores, trata-se de um campo disciplinar novo, cujo “nascimento” relaciona-se à intensificação do processo de globalização, principalmente após o fim da Guerra Fria, e ao enorme desenvolvimento das *mass medias*. Nesse contexto, a ação dos diplomatas profissionais não seria suficiente para garantir uma representação nacional eficiente, devendo ser ampliada por outros vetores e atores, como cineastas, músicos, escritores.

Já no discurso de outros autores e políticos franceses, a expressão “diplomacia cultural” aparece como nomeação genérica e atual de um conjunto de práticas, algumas delas seculares, de difusão da língua e da cultura de seu país.⁴⁹ Nesse contexto, as recentes

48 Refiro-me aqui, por exemplo, ao Colóquio Internacional de Bolonha - La Diplomazia Culturale e le Nazione, Nov/Dec 2000, que reuniu pesquisadores de instituições da França, Itália e Luxemburgo; ao Ciclo de Conferências “Diplomatie Culturelle et Perspectives Européennes”, promovido pelo Centro Cultural Europeu de Gênova em 2003, que, além de instituições italianas e francesas, envolveu os institutos Goethe e Cervantes. A diplomacia cultural também foi eleita por Jean Chrétien, um dos pilares de sua gestão como Primeiro-Ministro do Canadá (discurso publicado em “Le Canadianiste International”, revista do Conseil International d’Études Canadiennes, nov-1996. E uma importante área de estudos e pesquisa do Institut d’Études Politiques de Lyon e da École des Sciences Politiques de Paris, e norteou a criação do Institute of Cultural Diplomacy em Berlim em 1999, bem como de sua seção francesa em 2002, entre outras iniciativas.

49 Representando a primeira concepção, ver Pierre Cyril Pahlavi “La diplomatie culturelle à l’ère de l’interdépendance Globale: La Turquie à la recherche des éléments fédérateurs de l’identité panturque”,

transformações nos objetivos e estratégias da política cultural exterior da França são entendidas, então, como uma adaptação “da primeira diplomacia cultural do mundo às imposições da nova ordem mundial”⁵⁰.

As duas tendências partilham, contudo, a mesma idéia quanto ao objetivo da diplomacia cultural dos novos tempos: consolidar a presença no mundo das diversas identidades nacionais pela instauração de uma relação de troca e de comunicação com os outros, evitando assim, em última instância, a hegemonia cultural e econômica de uma única nação⁵¹.

Do ponto de vista da Política Exterior francesa, a “luta pela manutenção da diversidade cultural no mundo” toma forma, como propõe NAVARRO (2001), com a criação, no interior do Ministère des Affaires Étrangères (MAE), da Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (DGCID), em 1999.

Centralizando iniciativas e órgãos do MAE e de outros ministérios, como o de Coopération, a criação do DGCID apóia-se na idéia de que a ação cultural deve ser tratada, não como um dos aspectos das Relações Internacionais, mas como uma política autônoma.

Este seria então o evento fundador da nova face da diplomacia cultural francesa, menos institucional e mais voluntarista, em defesa do desenvolvimento durável, da diversidade cultural e do acesso aos saberes, por meio da cooperação e das trocas⁵². Seus

in *Études Internationales*, vol XXXIII, nº2, Junho, 2002. Também é essa concepção que rege o funcionamento do Institute of Cultural Diplomacy, segundo seu livreto de apresentação. Adotam a segunda concepção Dubosclard, A.; Grison, L. e outros, (2002) “Entre Rayonnement et Reciprocité: Contribution à l’Histoire de la Diplomatie Culturelle, Paris: Publications de la Sorbonne; o Rapport da Commission des Affaires Étrangères de 27/06/2001 e os relatores dos Rapport Doucin Brésil-Argentine de 16/02/2002, ambos sobre Política Externa e Diplomacia Cultural, por exemplo.

50 Rapport da Commission des Affaires Étrangères de 27/06/2001, p.19.

51 A referência aos Estados Unidos aparece de forma mais ou menos contundente em toda a bibliografia citada acima.

52 Esses valores, parte do discurso oficial do órgão, são veiculados por um amplo material de propaganda, que inclui panfletos, cartazes e *site* na internet. No debate parlamentar, entretanto, a defesa da política cultural externa da França vem normalmente acompanhada de comentários como “o processo de globalização é na verdade um processo de americanização” ou “nossa cultura é vítima do rolo compressor americano”. Ver, por exemplo, os relatórios citados em nota anterior.

eixos de intervenção são: (i) conceber e colocar em ação a ajuda pública francesa ao desenvolvimento; (ii) favorecer a pesquisa e a formação das elites (iii) promover as idéias francesas; (iiii) reforçar a presença francesa na paisagem mundial⁵³.

A amplitude e complexidade dos objetivos visados implicam a mobilização de uma série de estratégias e recursos, dentre os quais a rede de escolas francesas que, gerida pela Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger, AEFÉ, é parte importante da estrutura a serviço da diplomacia cultural.

A criação dessa agência, em 06/07/1990 pela lei nº 90-588, como órgão do Ministério das Relações Exteriores (em francês, Ministère des Affaires Étrangères, MAE daqui para frente)⁵⁴, além de tranquilizar os contribuintes colocando em destaque o atendimento das crianças francesas expatriadas⁵⁵, antecipava em parte as diretrizes de troca e cooperação da DGCID, como mostram seus objetivos:

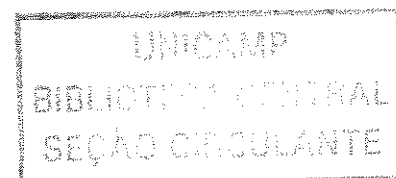
- a. assegurar, em favor das crianças de nacionalidade francesa residentes no exterior os direitos ao serviço público relativo à educação;
- b. contribuir para reforçar as relações de cooperação entre os sistemas de educação francês e estrangeiro, em benefício dos alunos franceses e estrangeiros;
- c. contribuir efetivamente para a difusão, entre estudantes estrangeiros, da língua e da cultura francesa.

Sem se preocupar com a criação de instituições, a AEFÉ é responsável pela administração da rede já existente, bastante ampla: como mostram os números recentes divulgados em *Rapport d'Activité* e do *Guide des Établissements Français à l'Étranger*, ambos relativos aos anos de 2001 e 2002, a rede de escolas francesas no estrangeiro era

53 Ver NAVARRO (2001).

54 A partir da criação da DGCID, em 1999, a AEFÉ passa a ser subordinada a ela.

55 Em entrevista concedida a mim em 12/02/2003, em Paris, uma das elaboradoras do projeto e primeira diretora da AEFÉ sublinhou particularmente esse aspecto, afirmando ter sido a primeira vez, na história das escolas francesas no exterior que a escolarização das crianças expatriadas foi priorizada.



constituída, em 2002, por 413 estabelecimentos de ensino⁵⁶, distribuídos por 128 países, oferecendo uma escolarização da Educação Infantil ao Ensino Médio⁵⁷.

Do ponto de vista de sua efetividade, a rede de escolas francesas parece cumprir sua missão de divulgar a língua e cultura desse país: dos 158.866 alunos matriculados no ano escolar 2001/2002, 90.269, ou seja, 58,82% são estrangeiros, proporção que vem se mantendo estável já há algum tempo.

Distribuição de alunos matriculados nas escolas francesas por nacionalidade (1997-2002)

NACIONALIDADE	1997-1998	1999-2000	2001-2002
Franceses	64.605	66.951	68.597
Nacionais	70.680	70.415	68.728
Outros	20.799	21.111	21.541
Total	156.084	158.477	158.866

Fonte: AEFÉ, Rapport d'Activité 2001/2002

Quanto à sua manutenção, as escolas são agrupadas pela AEFÉ em três categorias, segundo seu estatuto: Estabelecimentos em Gestão Direta - totalmente subsidiados e administrados pela AEFÉ; estabelecimentos Convencionados - subsidiados em parte pela

56 A título de comparação, o Office of Overseas Schools, vinculado ao Bureau of Administration do U.S. Department of State arrola uma rede de 190 escolas americanas em todo o mundo. Mesmo que este número não seja preciso, já que, por exemplo, não inclui as três escolas americanas confessionais da cidade de São Paulo, tampouco a AEFÉ inclui escolas criadas por congregações francesas.

57 Embora nem todas as escolas individualmente ofereçam todos esses segmentos.

agência; e estabelecimentos Simplesmente Homologados, que são reconhecidos oficialmente, mas não recebem subsídios financeiros⁵⁸.

Na administração das instituições, a AEFÉ atua seja amparando legalmente seu funcionamento, seja atuando na contratação de pessoal e na gestão orçamentária e contábil, particularmente no que concerne ao pagamento dos efetivos franceses e à manutenção e melhoramento dos equipamentos, dependendo do estatuto do estabelecimento⁵⁹.

A disponibilização de pessoal, aliás, é a mais importante colaboração que a Agência oferece aos estabelecimentos de sua rede⁶⁰, representando a maior parte de suas despesas anuais. Tomando como referência o orçamento de 2001, foram gastos 83% da verba total no pagamento dos salários de 6205 funcionários titulares da Educação Nacional, divididos em três categorias: expatriados, residentes – fixados no respectivo país estrangeiro há pelo menos um ano antes da contratação – e colaboradores do serviço nacional – CSN. Esta classificação tem implicações diretas sobre os proventos recebidos, sendo que os expatriados, dependendo do país de destino e da situação familiar – número de filhos, idade, etc –, podem receber o equivalente a até três vezes o salário que receberiam para exercer a mesma função em território francês, enquanto os residentes recebem remuneração equiparada aos profissionais em exercício na França e os colaboradores, recrutados *in loco* e pagos pelos relativos estabelecimentos em moeda nacional, recebem os salários de mercado de cada país, na maior parte das vezes bem inferior aos de seus colegas franceses.

58 Nessa categoria estão incluídas também as seções francesas de escolas internacionais. Essas seções consistem em alguns professores franceses, alocados em uma escola que reúne alunos de diversas nacionalidades, que são incumbidos de ministrar o currículo oficial francês, paralelamente ao currículo comum de cada escola, a expatriados ou estrangeiros que queiram obter certificados válidos na França. Essas escolas possuem também seções de outras nacionalidades.

59 Na mesma entrevista citada na nota 52, a ex-diretora da AEFÉ disse que a criação da agência era imperativa para o futuro da rede de escolas francesas. Segundo ela, sem a centralização a responsabilidade pelo orçamento ficava diluída entre diversos ministérios, Finanças, Educação Nacional e Pesquisa, Cooperação e Desenvolvimento e MAE, criando condições para um certo “jogo de empurra”. Por outro lado, a classificação meio ambígua das escolas como instituições culturais permitia que os recursos destinados a elas fossem utilizados em outras instituições ou projetos.

⁶⁰ As informações sobre os efetivos de pessoal, contrato de trabalho e remuneração foram retiradas do Rapport d'Activité da AEFÉ gestão 2001/2002 e do Décret 90-469, de 31/05/1990

A existência de um número fixo de postos de expatriados e residentes impõe em alguns casos a adoção de medidas adaptativas, como a contratação de expatriados como “falsos residentes” até a abertura de um posto condizente, ou de um colaborador que mais tarde passará, surgindo uma vaga, à categoria de residente.

Quanto à duração dos contratos, enquanto residentes e colaboradores são contratados por tempo indeterminado, a duração das missões dos expatriados é bastante controlada: com um contrato inicial de 3 anos, e renovável uma vez, diretores, diretores-adjuntos e intendentos só podem permanecer no mesmo estabelecimento por 5 anos e professores por 6 anos. A duração máxima da expatiação não pode exceder 12 anos consecutivos, sendo que 3 anos de residência em território francês garantem o direito a nova candidatura aos postos no exterior⁶¹.

Colocar em movimento e manter funcionando essa engrenagem, contudo, tem exigido um investimento financeiro senão enorme, pelo menos substancial. Considerando apenas as escolas convencionadas e em gestão direta, que são as que consomem quase a totalidade dos orçamentos anuais, são gastos atualmente perto de 400 milhões de euros por ano (especificamente 398.768.511 euros em 2002), dos quais a maior parte (78.5% em 2002) provém de subvenções estatais⁶², e o restante das anuidades pagas pelos alunos.

Juntando-se a isso a rede de 1.072 Alianças Francesas, em 130 países, com 376.569 estudantes em 2002, e os programas de cooperação e bolsas de estudo, configura-se uma enorme estrutura de difusão cultural, com um custo anual para os cofres franceses de 1,3 bilhões de euros.⁶³

⁶¹ Ao que tudo indica, a demanda da rede de escolas francesas no exterior por profissionais da educação tem um importante efeito regulador no mercado de trabalho desse país, que vem enfrentando, a partir das últimas décadas do século XIX, um problema de super-produção de diplomados, como será discutido mais adiante.

⁶² Rapport d'Activité 2001/2002.

⁶³ Atualmente, cerca de 10% do orçamento das Alianças Francesas provem de subsídios estatais, segundo informações do Rapport d'information sur la politique éducative de la France, apresentado pela Commission des Affaires Étrangères ao presidente da Assembléia Nacional em 27/06/2001. O dado sobre o custo total anual da diplomacia cultural francesa foi apresentado por Jean-Michel Djian,

Mas o que justificaria essa política tão agressiva e dispendiosa de cooperação e difusão cultural? A julgar pelo discurso de políticos e dos relatórios das comissões parlamentares, a resposta é bastante óbvia: a necessidade.

2. A invenção da francofonia

Objetivamente uma potência média após a Segunda Guerra Mundial, de acordo com a análise de Frédéric Bozo⁶⁴, a França, a partir de sua história, mas principalmente da imagem que construiu para si, continuou a reivindicar um papel mundial. A frase do General De Gaulle, inspirada pelas grandes perdas demográficas, econômicas, militares e políticas decorrentes da guerra, exprime a dimensão do problema que se punha à nação: “É porque nós não somos mais uma grande potência que precisamos de uma grande política, porque se nós não tivermos uma grande política, como nós não somos mais uma grande potência, nós não seremos mais nada.”⁶⁵

Segundo BOZO (1997), essa frase resume bem o significado adquirido pela política exterior a partir daquele momento: conciliar a ambição de desempenhar um grande papel internacional à medida real dos meios para concretizá-la.

Os problemas que enfrenta a França atualmente, embora relacionados a causas diferentes, são muito semelhantes aos identificados pelo General de Gaulle. Em desvantagem econômica e política frente a outras potências mundiais, o país vem perdendo prestígio inclusive na esfera em que supunha manter uma posição quase hegemônica: a esfera cultural.

em artigo publicado no *Le Monde Diplomatique* de junho de 2004, intitulado “La diplomatie Culturelle de la France à vau-l’eau. p.28.

64 BOZO, Frédéric (1997), “La Politique Étrangère de la France depuis 1945”, Paris: La Découverte & Syros (Repères: 217).

65 Citado em BOZO (1997), p. 3.

O relatório apresentado pela deputada Odette Trupin à Assembléia Nacional em junho de 2001⁶⁶, partindo do princípio que a língua e as idéias francesas estão em extinção progressiva, faz um diagnóstico da situação: uma das causas do problema seria o surgimento, na cena internacional, de novas nações, preocupadas em cultivar sua própria língua. Esse seria o caso, por exemplo, dos países do Maghreb, que viveriam, assim como os países América Latina também citados no relatório, transformações também de natureza social “a saber, o desaparecimento progressivo das antigas elites, vinculadas a um tipo de cultura universal da qual o francês seria a expressão, assim como a certas tradições de ensino e de pensamento que ele veiculava” (p. 7)

A outra seria o fato da língua inglesa estar cada vez mais difundida em escala global, conseqüência, segundo a interpretação da comissão que elaborou o relatório, de “uma mundialização que parece uma americanização” (p. 9). O sucesso do modelo americano, de sua economia, das marcas, dos produtos culturais, seriam extremamente sedutores, assim como o “sonho americano, e sua promessa de enriquecimento rápido”(p. 10) Os valores americanos, o peso dos certificados de suas universidades, estariam influenciando inclusive a própria União Européia, zona em que o francês enfrenta grande dificuldade. Assim, segundo Charles Josselin, Ministro da Cooperação, “a mundialização da educação se efetua essencialmente em benefício dos Estados Unidos”, trazendo como conseqüência um decréscimo contínuo da demanda por vagas nas universidades francesas e a “fuga de cérebros”, por exemplo (p. 19).

A defesa da francofonia, razão de ser da “diplomacia cultural”⁶⁷, surge então, no discurso político como uma necessidade, por razões, entretanto, bem distantes dos objetivos de cooperação e diversidade propagados pelo DGCID.

66 Rapport n° 3204 da Commission des Affaires Étrangères sur La Politique Éducative Exteriéure de la France de 27/06/2001. A citação deste relatório em particular, deve-se ao fato de que, em meio a outros que focalizam principalmente COMO difundir a língua e cultura francesas, este é o que aborda, de forma mais pragmática, PORQUE a difusão é necessária.

67 É importante ressaltar que o termo “francofonia” não se refere apenas ao uso da língua francesa como primeira língua. Segundo SOTTON (2001), este conceito surge no contexto da intensificação das trocas internacionais da segunda metade do século XX, assim como o de “exceção cultural”, que

Segundo o relatório mencionado, promover a francofonia é:

a. Uma questão econômica, já que “[a] cultura e a economia andam lado a lado e a francofonia pode - e deve - constituir uma estratégia eficaz para a difusão econômica da França”. As considerações levam em conta a importância da língua na vida econômica, particularmente no comércio, administração e profissões de serviço, lamentando o fato do modelo anglo-saxão ser mais cômodo e estabelecido porque é mais primário, não tem exigências culturais e se baseia na compreensão imediata e sucesso concreto. Assim, “o declínio do francês nos países estrangeiros priva as empresas francesas, a despeito de seus esforços e de sua competitividade, da atratividade e do crescimento que seriam esperados”.

b. Uma questão política, porque a língua é um patrimônio nacional de um país, assim como seu território, suas paisagens e sua história, e defendê-la, é defender a independência nacional. Além disso, “algumas nações se afirmam antes de tudo pelo poder das armas, outras pelo comércio ou expansão econômica, outras ainda pela religião; mas nenhuma nação, tanto quanto a França, tem o essencial de seu prestígio calcado na vida intelectual. O francês seria também a língua que permitiria “a resistência à uniformidade do mundo, o encorajamento à liberdade de cada um criar e se exprimir dentro de sua própria cultura”, “uma questão central para o futuro das sociedades”⁶⁸

c. Uma questão cultural e científica, porque “a língua não é somente o veículo do pensamento, mas ela tem suas raízes na história dos povos e até no seu inconsciente. Ela exprime as tradições coletivas e os modos de vida, as concepções de mundo e as modalidades de relações sociais. Preservá-la, então, é preservar a cultura.” Com relação ao pensamento científico, “também filho do espírito criador do homem, assim como a cultura”, a defesa da língua francesa é capital: “Tratar de questões científicas em língua estrangeira conduz, de certa forma, a adotar as atitudes de pensamento e os procedimentos

caracterizaria o caso da França frente aos Estados Unidos, e compreende uma adesão política à língua e ao sistema de pensamento francês, incluídos aí os ideais de cooperação, solidariedade e respeito à diversidade cultural.

68 Rapport d'Information sur “Les moyens et les structures de diffusion de la francophonie”, par la Commission des Finances, de l'Economie Général et du Plan, présenté par Yves Tavernier, député, 21/09/2000.

intelectuais da civilização da qual ela é a expressão.” Além disso, “a ciência não escapa a essa transferência de influência, freqüentemente acompanhada, em nossos dias de transferência de tecnologia, como mostram, sem dúvida os benefícios, principalmente financeiros, que obtêm os centros de pesquisa americanos, e os organismos e empresas que lhes são ligados, pelo emprego, agora preponderante, de sua língua nessa área”

Colocadas dessa forma, as motivações subjacentes à “diplomacia cultural” são muito semelhantes às que impulsionaram as investidas imperialistas desse país ainda no século XIX, uma época em que a França ainda não via como ameaçadora a possibilidade de hegemonia cultural, nutrindo ela própria pretensões hegemônicas. Por outro lado, os ideais manifestos de cooperação, a solidariedade e a defesa da diversidade cultural parecem ser apenas estratégias necessárias, face à atual fisionomia das relações internacionais, à luta pela manutenção e ampliação – ou reconquista – de influência internacional.

Esta, aliás, nem seria a primeira ou a única readequação, se não da orientação, pelo menos do discurso oficial da política exterior francesa, face a transformações conjunturais importantes. Segundo NAVARRO (2001), assim como as disposições de troca e cooperação seriam construções do período pós guerra fria, a idéia de “Relações Culturais”, pressupondo um certo equilíbrio entre as nações, surge apenas após a Segunda Guerra. Isto pode ser observado também nos Arquivos Diplomáticos do MAE, no Quai d’Orsay, onde a modificação das rubricas de classificação dos documentos relativos ao conjunto de práticas e ações institucionais na esfera cultural, após acontecimentos históricos significativos, parecem acompanhar redefinições políticas. Nesses arquivos, a classificação Relações Culturais refere-se somente à documentação posterior a 1945, sendo que a própria referência à “cultura” surge apenas após a Primeira Guerra, quando a correspondência relativa às diversas iniciativas de difusão da língua e idéias francesas passa a ser classificada como Assuntos Culturais (Affaires Culturelles), como que a indicar uma mudança de finalidade. Antes disso, os documentos são classificados, conforme seu conteúdo, em Assuntos Comerciais, Políticos, da Educação Pública, etc, conforme a área de influência em questão, ou segundo suas implicações para o Estado, por exemplo, Administrativas ou Financeiras.

É, então, num contexto de disputa por influência que se compreende a constituição paulatina, a partir das últimas décadas do século XIX, de uma rede de instituições culturais e escolares, fruto de iniciativas cada vez mais orquestradas, de divulgar a imagem, língua e idéias francesas no exterior.

A análise da distribuição geográfica da rede de escolas francesas, mesmo a partir das informações pouco detalhadas presentes nos documentos da AEFÉ, permite levantar algumas hipóteses sobre a lógica subjacente a essas iniciativas⁶⁹.

Distribuição Geográfica das escolas francesas por categoria

ZONA GEOGRÁFICA	D	CONVEN- CIONADAS	SIMPLESMENTE HOMOLOGADAS	TOTAL
África	39	52	40	131
América	1	41	30	72
Ásia/Oceania/ Oc. Índico	9	57	43	109
Europa	25	44	32	101
Total	74	194	145	413

Fonte: Rapport d'Activité 2001/2002: AEFÉ

O primeiro dado que chama a atenção é a distribuição desigual dos estabelecimentos em gestão direta. Sob total responsabilidade da AEFÉ, essas escolas são,

69 A categoria “escolas simplesmente homologadas” não será analisada aqui. Esse grupo reúne além das seções francesas de escolas internacionais, os liceus auto-financiados e as “escolas de empresas” criadas pela Mission Laïque. Elas são fruto de iniciativas mais recentes, pelo menos pós Segunda Guerra, e não recebem subsídios do Estado, levantando questões um tanto diversas daquelas abordadas nesse trabalho.

de uma forma geral, mais antigas. Ao que tudo indica têm sua criação e funcionamento muito mais ligados aos interesses franceses que à existência de uma demanda escolar específica. Assim, a alta concentração de escolas na África se explicaria não apenas pelo fato de grande parte das ex-colônias francesas estarem aí localizadas, e a assimilação cultural ser um aspecto importante da política colonial, mas porque as relações coloniais incluíam disputas também entre as nações colonizadoras: as escolas e a influência francesas estão presentes, então, não apenas nas colônias da África sub-saariana e do Maghreb, mas também em outros países principalmente aqueles de língua árabe, antigamente dominados por outras potências⁷⁰. O fato de que essas ex-colônias sejam hoje nações independentes, por outro lado, não significa que os interesses políticos e econômicos da França sobre elas tenham cessado⁷¹.

Ampliar sua influência sobre seus vizinhos europeus também parece ter sido uma imposição política para a França a partir de um dado momento histórico. Após um século XIX belicoso, marcado por guerras, revoluções, formação e dissolução de impérios e, principalmente, após os prejuízos financeiros e humanos causados pela derrota frente ao Império Alemão em 1870, e posteriormente as duas grandes guerras do século XX, é compreensível que houvesse um investimento substancial em estratégias de expansão econômica e cultural e manutenção da soberania mais sutis⁷². Isso explicaria, por exemplo,

70 Um exemplo disso são os liceus criados a partir de 1908 no Egito. Ocupando o espaço das escolas confessionais francesas, visavam, ao mesmo tempo, auxiliar a retomada da influência perdida após a ocupação britânica, enquanto possibilitava às elites manifestar sua resistência a essa ocupação. Ver sobre isso ABÉCASSIS, Frédéric (2002), "Les Lycées de la Mission Laïque en Égypte (1909-1961): L'exportation d'un modèle français et ses contradictions", Actes du Colloque "Lycées et Lycéens en France (1802-2002)", La Sorbonne, 9-10 de Julho de 2002.

71 Como mostra Bozo (1997), os investimentos franceses em infra-estrutura e equipamentos nas áreas de colonização e protetorado foram grandes, e ainda existem resquícios da influência política e cultural do período de ocupação, trata-se de recursos não desprezíveis face à atual posição do país na ordem mundial.

72 SONTAG, R.J. (1936) "European Diplomatic History 1871-1932", London-New York: D.Appleton-Century Company Inc.

a existência na Alemanha, principal rival da França em diversos conflitos contemporâneos, de 15 liceus franceses, 7 em gestão direta e 8 convencionados.

O contraponto é dado quando se observa a distribuição de escolas no continente americano, com uma única escola em gestão direta, localizada em Buenos Aires, mas uma rede considerável de estabelecimentos convencionados. Isto parece indicar que esta categoria de escolas tem sua criação e funcionamento vinculados aos interesses da oferta francesa, mas também à demanda de grupos nacionais influenciados pelos modelos políticos e culturais desse país. Este seria o caso não apenas do Brasil, mas de grande parte dos países da América “Espanhola”, cujo próprio “nascimento” como nação estaria associado à inspiração francesa das suas lutas por independência⁷³.

Com relação ao setor bastante vasto que compreende Ásia, Oceania e Oceano Índico, a situação parece reproduzir *mutatis mutandis* as anteriores.

Estão aí localizadas algumas possessões francesas como a ilha de Réunion, ou o Thaiti e demais ilhas do arquipélago conhecido como Polinésia Francesa. As escolas localizadas nessas áreas, não são consideradas pela AEFÉ como componentes da rede do exterior, mas sim escolas nacionais francesas. Além disto, pertencem a esta área países que compunham a ex-colônia da Indochina (Vietnam, Laos, Cambodja, etc) com pelo menos uma instituição escolar convencionada em cada um, e uma em Gestão Direta no Vietnam.

Já a forte influência francesa sobre o mundo árabe, materializada na grande concentração de escolas nos países do Oriente Médio, parece relacionar-se aos interesses econômicos e a presença francesa na região desde meados do século XIX, quando esta ainda fazia parte do Império Otomano. O controle político assumido pela França após a derrota dos turcos na Primeira Guerra intensificou essa influência, como mostra o caso do Líbano, ex-protetorado francês, com 25 escolas, 6 das quais convencionadas com a AEFÉ.

Distante da pretensão de apresentar uma cronologia completa da criação de centros culturais e liceus, mapeando a trajetória dos interesses franceses pelo mundo, as

73 Ver ROLLAND, Denis (2000), “La Crise du Modèle Français : Marianne et l’Amérique Latine (culture, politique et identité)”, Rennes-Fr : Presses Universitaires de Rennes.

considerações acima permitem vislumbrar um conjunto de práticas nada aleatórias, uma verdadeira política cultural internacional, através da qual o Estado francês, executando projetos próprios ou encampando iniciativas de indivíduos e grupos, buscou defender, seus interesses nas mais diversas áreas.

A necessidade de consolidação e preservação de suas zonas de influência e de seu império não era, entretanto, uma prerrogativa apenas francesa: a segunda metade do século XIX e o começo do século XX foram marcados por freqüentes confrontos políticos e militares entre as grandes nações do continente que, aliados aos conflitos sociais e políticos que cada uma delas viveu mais ou menos no mesmo período, fazia dessa uma necessidade comum, apenas transferindo o palco da disputa.

É nesse cenário em que cada espaço de inserção na vida econômica, social e cultural de outras nações é disputado palmo a palmo pelas antigas potências européias e por um novo concorrente, os Estados Unidos, que se situa a oferta escolar francesa no Brasil.

Mas, o que teria levado a França a atribuir tal valor estratégico às instituições educacionais e culturais na conformação de sua política de influência, deflagrando um processo que é muitas vezes entendido nos próprios documentos como “missão civilizatória”?

A resposta a essa questão aparentemente relaciona-se a aspectos importantes da história da França, sobretudo às transformações que se seguiram à implantação da Terceira República⁷⁴:

74. A Terceira República é o regime político francês que vai, oficialmente, de 1875, quando é definitivamente instaurado o regime republicano, a 1940, quando tem início o regime de Vichy. Entretanto, geralmente são incluídos sob essa mesma rubrica os 5 anos de hesitação que se seguiram à derrota francesa frente aos alemães na Batalha de Sedan, que provocou a queda de Napoleão III, em 1870.. fr.wikipedia.org , www.rabac.fr

3. Língua nacional e influência política: as disputas do século XIX

Como mostra a vasta bibliografia dedicada ao tema, a derrota frente aos reinos alemães liderados pela Prússia, em 1870, causa da queda do Segundo Império Napoleônico, foi vivida pelos franceses como um verdadeiro trauma e deu início a um processo de reavaliação da verdadeira posição desse país. A suposta supremacia da França em matéria militar, econômica, cultural passa a ser vista como ilusória, e seus dirigentes deixam de percebê-la como a nação mais poderosa e mais avançada (Thiesse, 1997; Rolland, 2000)

Indo um pouco mais longe, o ponto nevrálgico da derrota, a perda do território da Alsácia-Lorena, colocou em cheque o próprio conceito de nação, até então definido basicamente pela díade *fronteiras geográficas e estado centralizador*, já que um dos principais argumentos alemães para justificar o direito à anexação foi a identidade étnica e lingüística.

As reações de surpresa e indignação das elites francesas frente as circunstâncias da perda do território foram muitas⁷⁵, e, no entender de Hobsbawm (1992), compreensíveis: enquanto que para alemães e italianos, por exemplo, a língua foi adquirindo no desenrolar do século XIX, uma forte conotação identitária, principalmente em decorrência das mobilizações nacionalistas da burguesia intelectual, que tinha na língua comum a única justificativa para seus projetos de unificação, esse processo que não se registrou entre os franceses. Além disso, a língua francesa era já há tempos bem estabelecida, com literatura

75 Por exemplo: “É possível que a Alsácia seja alemã pela raça e pela linguagem: mas pela nacionalidade e pelo sentimento de pátria, ela é francesa. Sabem vocês o que a tornou francesa? Não foi Luis XIV, foi nossa revolução de 1789. Desde esse momento a Alsácia seguiu todo o nosso destino: ela viveu nossa vida. Tudo o que nós pensávamos, ela pensava; tudo o que nós sentíamos, ela sentia. Ela partilhou nossas vitórias e nossos revêses, nossa glória e nossas faltas, todas as nossas alegrias e nossas dores. Ela não tem nada em comum com vocês. A pátria, para ela, é a França. Estrangeiro, para ela, é a Alemanha.” Carta de Fustel de Coulanges, historiador francês, a Theodor Mommsen, historiador alemão, em resposta a uma série de artigos publicados na Itália em que Mommsen antecipa e defende a anexação do território. 27/10/1870. Ou ainda as reflexões do historiador, filósofo e escritor Ernest Renan que proferiu, em 1882 na Sorbonne, a célebre conferência, “Qu’est-ce qu’une nation”, em que tenta marcar a distinção entre “nação” e “comunidade linguística”. L’ Encyclopédie de L’Agora, www.agora.qc.ca

própria e compartilhada pelas camadas instruídas da população, criando uma falsa impressão de uniformidade do conjunto. Aliado à grande centralização política e administrativa na França, esse fator teria contribuído para dificultar ainda mais a tomada de consciência da diversidade.

Inovação do século XIX, segundo Hobsbawm (1992), esta sobreposição da idéia de nação à de comunidade lingüística e cultural, garantiu uma certa legitimidade ao Tratado de Frankfurt e de certa forma antecipou uma tendência, pois os critérios étnicos e lingüísticos serão centrais e decisivos na concepção de nacionalismo que vigora de 1880 a 1914.

Não que o papel da língua nas relações políticas fosse desconhecido dos franceses: como mostram Certeau, Julia e Revel (1975)⁷⁶, esta é uma questão que desperta atenção dos governantes pelo menos desde o século XVII, quando o Estado Monárquico tentou destruir as culturas periféricas das províncias recém anexadas pela imposição da língua francesa nos atos públicos. Tratava-se então de expurgar as elites de qualquer traço de particularismo cultural que pudesse interferir na centralização, tornando a língua francesa o veículo de acesso aos cargos administrativos que definiam a diferenciação social.

Também a Revolução foi confrontada desde o princípio pelo problema lingüístico, particularmente porque, fundando uma ordem política e social nova, ela precisava de adesão popular. A resistência encontrada pelas autoridades para aplicar os novos decretos, interpretada inicialmente como fruto da ignorância e do preconceito, demandava uma pedagogia política de dois eixos: por um lado a tradução dos decretos para uma língua conhecida das diferentes comunidades, tornando-os compreensíveis, e por outro a elaboração de uma política de instrução pública, porque somente “ a ação cotidiana e sempre crescente da instrução poderia imprimir na alma dos cidadãos os novos sentimentos, os novos costumes e os novos hábitos”⁷⁷.

76 CERTEAU, M. de; JULIA, D.; REVEL, J., (1975), “Une Politique de la Langue - La Révolution Française et les Patois: L’enquête de Gregoire”, Paris: Ed. Gallimard

77 Op. Cit., p. 10

Uma reviravolta dessa política razoavelmente liberal dá-se a partir de 1793, quando os representantes enviados em missão às províncias vêm, no uso de outro idioma, não uma resistência passiva, mas uma manifestação de resistência contra-revolucionária: “O federalismo e a superstição falam baixo bretão; a emigração e o ódio à República falam alemão; a contra-revolução fala o italiano e o fanatismo fala o basco”, avisa um relatório do Comité de Salut Publique à Convenção de 8, pluviôse ano II, sugerindo um projeto limitado aos departamentos onde os idiomas “parecem mais contrários à propagação do espírito público”⁷⁸: nomear um instrutor de língua francesa para cada departamento onde os habitantes usassem idiomas estrangeiros, encarregado de ensinar às crianças o francês e a Declaração dos Direitos do Homem, e também de ler e traduzir verbalmente para o povo, a cada década, as leis da república. Ao serem decretadas, essas disposições foram acrescidas ainda da interdição do uso de qualquer idioma, que não a língua francesa, em qualquer ato, mesmo que em esfera privada.

Seguindo essa mesma linha política, o abade Grégoire apresenta em outra Convenção do mesmo ano, o “Relatório sobre a necessidade e os meios de aniquilar os dialetos e universalizar o uso da língua francesa”, baseado em sua enquête iniciada em 1790, sobre os dialetos e os costumes da população do campo⁷⁹.

Em 1794, como mostra Hobsbawm (1992), o mesmo Grégoire regozijava-se do fato que, nos batalhões, os soldados compreendiam o francês falado por seus superiores, enquanto a França, após anexar parte do território que hoje compõe a Bélgica, travava uma grande disputa contra os flamengos (comunidade de dialeto derivado da língua holandesa), com o apoio dos wallons (comunidade de dialeto próximo à língua francesa) justamente

78 Op. Cit., p. 11

79 Certeau, Julia e Revel (1975) destacam que, apesar do título, as propostas de Grégoire não se apoiavam em nenhuma medida coercitiva. Isto talvez se deva ao fato que suas motivações relacionavam-se aos mais nobres ideais revolucionários: segundo Hobsbawm (1992), para Grégoire, a universalização do francês era a única forma de garantir a igualdade e evitar o renascimento das antigas elites, cujo poder baseava-se, em parte, na sua condição de mediadoras entre a população camponesa e o governo.

pela imposição do francês como língua única, oficial e legal na região, procedendo inclusive à abertura de escolas primárias para garantir sua aprendizagem⁸⁰.

De qualquer forma, é com o orgulho ferido e com a concepção de nacionalismo abalada que dirigentes e intelectuais franceses dedicam-se a elaborar uma nova imagem de excelência, mais modesta que a anterior, que apoiasse o processo de construção de uma identidade nacional (THIESSE, 1995).

Nutrida pelas idéias do Iluminismo e da Revolução, a imagem que se cultivava, nem tão modesta assim, é de uma França das idéias e não das armas, representante de uma cultura universal, da qual a língua francesa seria a expressão, elementos veiculados no decorrer da Terceira República por uma rede cada vez mais vasta de instituições culturais.⁸¹

Em âmbito interno, a construção do sentimento de nacionalidade é tributária da recém-implantada escola pública, laica e obrigatória⁸². Sob o impacto da perda de seus territórios, a representação de uma França “grandiosa, una e indivisível” passou a depender

80 Ver L'État Belge: Petite histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques, www.tifq.ulaval.ca. Como mostram Certeau, Julia e Revel (1975), nesse período a preocupação centrava-se apenas na compreensão do francês, para garantir o cumprimento das leis, das ordens e das penas.

81 Sobre isto, ver por exemplo THIESSE (1995, 1998), ROLLAND (2000) e PROST (1968). Por outro lado, as idéias de que o francês é a língua da cultura, ou que a cultura francesa é por excelência a cultura universal são componentes do imaginário nacional até hoje, como mostram o Rapport da Commission des Affaires Étrangères de 27/06/2001 e o Rapport Doucin Brésil-Argentine de 16/02/2002, ambos sobre Política Cultural Externa.

82 Como mostra PROST (1968), se a instituição escolar foi sendo edificada ao longo do século XIX na esteira de evoluções sociais profundas, coube aos republicanos, a partir de um ideal coletivo, elaborar uma verdadeira política educacional, e fazê-la funcionar. Tampouco a laicidade foi invenção republicana: o controle exercido pela igreja sobre a educação, e o poder daí advindo, foram objeto de debates e controvérsias, muito antes do programa de Jules Ferry, iniciado em 1880. A derrota de 1870, entretanto, foi vista pelos republicanos como uma consequência da sub-instrução do povo, responsabilidade da Igreja, e a vitória alemã um mérito de seus professores, desencadeando um grande movimento em defesa da instrução pública. A reconstituição da nação passa pela escola gratuita, obrigatória e também laica, porque não poderia haver desenvolvimento e progresso numa sociedade onde a juventude crescesse aprendendo a condenar o espírito moderno e os ideais de 1789. O processo de secularização da educação pública é considerado acabado em 1889 em meio a grandes disputas que transformam-se em verdadeiras “guerras”, a partir da polarização de paixões desencadeada pelo “Affaire Dreyfus” e depois pela lei de separação da Igreja e do Estado.

da incorporação dos diversos “regionalismos”, tarefa atribuída à escola que, além da língua⁸³, ensinava o amor à pátria a partir da celebração das diversidades regionais.

Em âmbito externo, a difusão da imagem da França apoiou-se na intensificação da circulação de agentes e de produtos culturais, da implantação de centros culturais e de escolas, a serviço da difusão da língua e do ideário francês, estratégias favorecidas pelas transformações ocorridas na política exterior desse país.

Após colocar em marcha o processo interno de consolidação, a República francesa dedica-se ao projeto de reafirmação de seu poder nacional ampliando sua influência externa de duas maneiras bastante distintas: por um lado lançando-se à anexação de territórios, visando a reconstituição de um Império Colonial e, por outro, através da ampliação das suas relações internacionais, apoiada numa política diplomática dita de influência, bastante competitiva⁸⁴.

3.1. Duas obras patrióticas: a Aliança Francesa e a Mission Laïque

Nesse contexto, a política cultural externa, caracterizada inicialmente pelo apoio estatal a iniciativas de terceiros, seria uma estratégia alternativa à dominação pela força,

83 Aparentemente não coube somente à escola pública a tarefa de ensinar e difundir o uso do francês, o que explicaria a presença de 150 comitês da Aliança Francesa no interior do país em 1900, mencionado mais à frente.

84 Segundo SONTAG (1936), toda a política exterior da França, de 1870 ao fim da Primeira Guerra, girou em torno da Revanche: em 1873 a dívida de guerra terminou de ser paga e as armadas estavam recompostas e organizadas nos moldes prussianos, uma recuperação que surpreendeu o próprio Bismark. Preocupado com uma nova guerra, ele teria incentivado os franceses a retomar as conquistas coloniais, como forma de fazê-los esquecer a Alsácia-Lorena, embora acreditasse que, num novo conflito bélico, a França não teria nenhum aliado. Os franceses, que provavelmente avaliaram da mesma maneira a situação, agiram em duas frentes: reabilitaram o projeto colonial, que ampliava seu poderio econômico e político, e lançaram-se na disputa por aliados, sem contudo esquecer o episódio da perda de seus territórios.

inerente ao processo de colonialização⁸⁵. Com o suporte de intelectuais, políticos e altos funcionários da república, num contexto de grande fervor patriótico, é dado o primeiro passo na configuração da nova política de consolidação do poder nacional, com a fundação, em 1883, a Aliança Francesa.

A Aliança Francesa

A “Associação Nacional para a propagação da língua francesa nas colônias e no exterior” foi criada por um grupo de oito pessoas, que incluía altos funcionários e políticos: o diplomata Paul Cambon (embaixador na Tunísia), Pierre Foncin (inspetor geral da Instrução Pública, que mais tarde auxiliará a criação da Mission Laïque), M. Machuel (diretor do Ensino Público na Tunísia), Jean-Jules Jusserand (chefe de departamento do MAE) e Paul Bert (ex-ministro da Instrução Pública e defensor da laicidade, e porta-voz do Partido Colonial, ao lado de Jules Ferry), além de três representantes religiosos de diferentes confissões, um judeu, um protestante e um padre católico, esse último “uma referência do espírito missionário francês”⁸⁶.

Segundo DUBOSCLARD (1998), a Aliança Francesa, seguindo o pensamento de Vitor Hugo, segundo o qual “Ensinar o francês é servir a pátria”, definia-se como obra patriótica: sua finalidade era, por um lado, devolver à França sua imagem de prestígio internacional, enfraquecida pela derrota de Sedan e pelo Tratado de Frankfurt. Por outro lado, visava conter a influência e combater a concorrência alemã no plano linguístico, ampliando a influência nos territórios recentemente conquistados, como Algéria e Tunísia,

85 Defendido pelo General Gambetta as ações coloniais foram retomadas em 1880, com a ocupação da Tunísia. A colonização era reprovada, entretanto por grande parte da sociedade, inclusive pelo presidente da república da época, Jules Grévy.

86BRUÉZIÈRE, Maurice, “La Alliance Française 1883-1983, Histoire d’une Institution” , um dos poucos trabalhos acadêmicos sobre a associação.

e em outros países, como por exemplo os do Levante, onde a influência francesa se exercia de forma mais tradicional.

Apresentando-se como associação de fins não-lucrativos e distante de qualquer preocupação política, religiosa ou racial, a Aliança Francesa, mesmo que seus fundadores acreditassem, de fato, na missão universal da língua francesa, aparentemente é fruto de uma inspiração colonial, numa época em que a legitimidade da colonização desencadeava debates entre seus partidários, reunidos em torno de Jules Ferry, e seus oponentes. Segundo DUBOSCLARD (1998), para Paul Bert – patrono das escolas normais -, por exemplo, não haveria contradição entre a idéia laica e a idéia colonial, já que “a laicidade ensina a morte das crenças e das civilizações tradicionais, a vitória do progresso fundado na ciência e na razão, e a Aliança Francesa se propõe a difundir esse ideal em outros mares”⁸⁷.

Seu primeiro conselho de administração, formado em 1884, prova a amplitude da adesão da sociedade em geral, e dos intelectuais em particular, à causa, reunindo figuras de destaque como Louis Pasteur, Ernest Renan e Jules Verne, entre outros. Neste ano também é criado o primeiro comitê na Europa, em Barcelona, assim como comitês no Senegal, Île Maurice, e México, sendo que, no Brasil, a Aliança Francesa chega em 1895. Este foi o início de uma rede que, já em 1900, contava com 150 comitês na França e 450 no exterior, abrindo caminho para a implantação de institutos e escolas que viria a seguir⁸⁸.

87 DUBOSCLARD, Alain, “Histoire de la Fédération des Alliances Françaises aux Etats-Unis” p.24

88 Distantes da violência da luta armada, as Alianças não se furtavam a exercer manobras de “guerra”, Entre os diversos dossiês por países, de conteúdo basicamente administrativo, disponíveis nos Arquivos do Quai d’Orsay, o da Bélgica é particularmente interessante: um dos documentos refere-se à disputa entre flamands e wallons no âmbito da língua e a diferença de postura entre o embaixador, que não quer melindrar os flamands e o militar e Secretário Geral da Aliança, General de Divisão Parmentier, que quer fundar de qualquer jeito, e de fato funda, um comitê, deixando a embaixada de Bruxelas em situação bastante delicada. [Julho de 1897. p. 4-5]. Em outro documento, um professor escreve ao mesmo general pedindo permissão para que um grupo literário funde uma sociedade atachada à AF “com o objetivo de garantir as qualidades essenciais da bela poesia francesa”. Parmentier responde que de fato a pureza e elegância da língua estão ameaçadas mesmo na França “Mas a Aliança Francesa foi fundada distante desta preocupação. Seu objetivo essencial é a propagação da língua francesa nas nossas colônias e no estrangeiro (quer dizer, nos países onde não se fala a mesma língua que nós). A Aliança luta sobretudo para conservar a preponderância secular que nossa bela língua tinha no mundo, principalmente no Oriente onde o inglês, o italiano e o alemão tentam

Se é possível dizer que a Aliança Francesa é fruto da Batalha de Sedan, como sugere Frédéric Abécassis (2002), uma outra iniciativa, a Mission Laïque, fundamental na configuração da política de influência da França, é fruto do “Affair Dreyfus”

A Mission Laïque

Segundo PROST (1968), a partir de 1880, o processo de laicização do ensino, por pressão da Igreja e pela mobilização dos católicos, republicanos ou não, pouco havia interferido na vida das congregações e escolas católicas, já que muitas delas conseguiram permissão legal para continuar funcionando.

A prisão do capitão judeu Alfred Dreyfus e seus desdobramentos, contudo, despertou disputas apaixonadas não apenas por suas implicações jurídicas ou políticas, mas porque colocou em evidência a incompatibilidade de duas concepções de mundo, a religiosa e a republicana, e reacendeu o debate sobre a separação da Igreja e do Estado.

A idéia de separação, efetivada somente em 1905, implicava recusar à Igreja toda a existência legal, relegá-la à esfera privada e, portanto, ignorada pelo Estado, medidas que começaram a ser tomadas a partir da Lei de 1 de Julho de 1901, que regulamentava as associações. Como mostra PROST (1968), essa lei distingue as congregações e as instituições, escolas por consequência, que elas podem fundar, impondo uma autorização

fazê-la diminuir; ela ajuda por todos os meios em seu poder a fundar ou a desenvolver escolas francesas, mantendo uma neutralidade absoluta do ponto de vista filosófico, religioso ou político; ela também fundou em diversos países comitês que agrupam os franceses que que aí estão fixados e os nativos amigos da França ou da nossa língua que queiram se juntar a eles; e ela se incumbem de impedir os filhos de nossos compatriotas de esquecer a língua de seus pais, como acontece tão facilmente nos países de língua “romana” (espanhola e portuguesa da América do Sul, por ex). Não é que a Aliança se desinteresse em conservar a pureza, mas...”, definindo claramente a natureza da missão da organização, p. 6-8. Ambos arquivados na Série C-Administrativa 1876-1907 C-35 Alliance Française vol.135, Arquivos do MAE

legal para o funcionamento das congregações, o que significava seu controle, e um decreto do Conselho do Estado dirigido para seus estabelecimentos.

Num movimento conhecido como “combismo”, o militante anti-clerical, Ministro da Instrução Pública e posteriormente presidente do Conselho de Estado, Émile Combes, a partir das prerrogativas dessa lei, empreendeu um ataque sem precedentes às congregações e suas escolas, recusando em massa as autorizações de funcionamento e fazendo fechar uma enorme quantidade delas, pertencentes a congregações não autorizadas, que compreendia a quase totalidade das instituições de ensino secundário. Essas medidas afetaram também as escolas católicas do exterior, por um lado porque significavam a interrupção de eventuais subsídios e por outro, porque abriam espaço para a concorrência das escolas francesas laicas, com existência legal garantida.⁸⁹

É nesse quadro que se insere a criação da Mission Laïque Française, uma associação criada em Paris em 1902, por um grupo de professores republicanos profundamente comprometidos com a causa da escola laica, ajudados por Pierre Foncin, inspetor geral da Educação Pública e fundador e secretário-geral da Aliança Francesa.

Tornada órgão de utilidade pública em 1907, seu estatuto definia como objetivo da associação “desenvolver no exterior um ensino que eduque as crianças para fazê-las compartilhar dos frutos da civilização francesa, dentro do respeito à sua própria cultura. É uma “missão laica” porque a ação que ela desenvolve não pode se apoiar senão nos homens e mulheres que, no sentido original do termo “missão” - ação de enviar - são os “enviados da sociedade laica” através do mundo”⁹⁰.

Na prática, segundo Abécassis (2002), ao criar escolas, principalmente na África e na Ásia, a Mission Laïque visava basicamente formar as elites políticas das colônias e dos países vizinhos, ocupando o espaço deixado pelas congregações e marcando a posição

89 As referências feitas aqui sobre a “guerra escolar” não fazem justiça à complexidade do tema. Os debates, os embates e as perseguições foram de tal dimensão que seus efeitos podem ser observados até hoje, por exemplo na discussão sobre a proibição do véu muçulmano nas escolas públicas

90 Retirado do livreto de apresentação desta associação.

francesa no ensino desses países⁹¹. Essa estratégia, aparentemente teria sido a inspiração para outras iniciativas de difusão da imagem e da influência através de instituições escolares, como por exemplo os liceus criados na América Latina, inclusive o do Rio de Janeiro e o de São Paulo.

4. A influência Francesa no Brasil

Como se sabe, desde a chegada da corte portuguesa ao país, em 1808, algumas das mais importantes instituições educacionais e culturais brasileiras do século XIX foram criadas de acordo com o modelo e com o apoio de franceses. Esse é o caso, por exemplo, da Academia Imperial de Belas Artes, que fundada em 1826, foi resultado direto da missão artística francesa que D.João VI chamara ao Brasil em 1816.

Seria, entretanto, a partir do reinado de D.Pedro II que a influência francesa se faria mais presente através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o Imperial Colégio Pedro II, a Escola de Minas de Ouro Preto e tantas outras instituições de modelo francês, fundadas, segundo Schwarcz (1998 p. 124), como parte de um projeto civilizacional de nacionalidade, calcado numa cultura particular⁹².

91 Atualmente a rede escolar da Mission Laïque é composta por 52 estabelecimentos, sendo que 30 desses são considerados como escolas tradicionais, mais concentradas no Líbano, Marrocos e Espanha e 22 são escolas de empresas. Essas “escolas” são criadas de forma a atender especialmente as necessidades imediatas das empresas francesas ou estrangeiras que desejam escolarizar os filhos de seus empregados expatriados. Isto significa que o funcionamento da instituição não é necessariamente completo, nem do ponto de vista dos segmentos do ensino e nem da seriação, dependendo das demandas particulares dos funcionários de cada empresa, situação que se altera no ano seguinte, seja pela evolução escolar dos efetivos, pelo fim da demanda, no caso de repatriamento, ou de sua alteração, no caso da substituição de funcionários ou chegada de novos quadros. Até 2002 eram duas as escolas de empresas existentes no Brasil: a École Renault em Curitiba-PR (95 alunos, a maioria composta por franceses) e a École Peugeot-Citroën em Resende-RJ (24 alunos, todos franceses)

92 Ver Schwarcz (1998), Carvalho (2002), Carelli (1994), entre outros.

Mas a influência francesa nos processos de construção de uma identidade nacional não se restringia apenas à dimensão formal das instituições que foram criadas .

No interior dessas e de outras instituições culturais e educacionais, a divulgação sistemática de idéias de duas escolas de pensamento francesas também marcaria profundamente a vida intelectual e política do país durante o século XIX.

Como mostra Lilia Schwarcz (1998), a primeira delas, o Romantismo, que tinha como centro de difusão o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, mais do que um movimento literário, foi o caminho favorável para dar corpo ao projeto de D. Pedro II de fundar a História do Brasil, cheia de vultos e personalidades atuando como heróis nacionais. Além disso, o fortalecimento da monarquia e do estado e a própria unificação nacional implicava obrigatoriamente a unificação cultural, fato que leva o imperador e as elites políticas da corte a se preocupar não apenas com o registro e a perpetuação de uma certa memória, mas com a consolidação de um projeto romântico de formação de uma cultura genuinamente nacional.

A segunda escola, o Positivismo, que marcou profundamente o debate intelectual das últimas décadas do Império, ganhou força como reação ao Romantismo e forneceu os instrumentos conceituais para a instauração da República.

Segundo Carelli (1994), a partir de 1840, o positivismo mais ou menos bem-digerido tornou-se uma doutrina militante, e as teses brasileiras a partir de 1850 apoiaram-se sobre o pensamento científico positivista e o “sistema geral”, de Auguste Comte.

Os seus “Curso de Filosofia Positiva” e “Tratado de Geometria Analítica” foram adotados na Academia Militar, na Escola Naval, na Escola Politécnica e na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, e em seguida pelas Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife.

Então, mesmo que a inspiração “afetiva” da proclamação da república brasileira tenha sido a revolução de 1789⁹³, e a idéia de revolução não tem lugar no sistema positivista, a teoria da república foi mesmo assim fortemente influenciada pelo positivismo, ao qual as palavras Ordem e Progresso inscritas no pavilhão nacional, são uma verdadeira profissão de fé.

Também na vida cotidiana, a adesão à cultura francesa manifestava-se, tanto por um certo mimetismo quanto à moda, etiqueta, práticas culturais e de sociabilidade, quanto pela freqüência e fluência com que o francês era falado ou da familiaridade das elites instruídas com sua literatura⁹⁴.

Este fenômeno não é de forma alguma surpreendente, já que a França era um destino privilegiado das viagens e estudos das elites nacionais, mas, além disso, a partir da segunda metade do século, muitos filhos das famílias privilegiadas vinham sendo formados nas escolas de congregações francesas.

A presença dessas congregações no Brasil, que inicialmente relacionava-se aos interesses comerciais e políticos europeus, segundo MICELI (1988), ganha um novo impulso a partir da reformulação do apostolado católico frente à ameaça da concorrência protestante, principalmente na prestação de serviços educacionais. Assim, nas últimas décadas do século XIX, a política expansionista do Vaticano adquire contornos marcadamente patrimonialistas, e expande-se o mercado de escolas confessionais.⁹⁵

93 Como mencionam Carvalho (1990) e Carelli (1994), em 15 de Novembro de 1889, o povo teria cantado La Marseillaise em comemoração à proclamação da república e durante algum tempo, o dia 14 de Julho seria considerado festa nacional.

94 Esse aspecto da vida brasileira era notado tanto por estrangeiros quanto por franceses. Oliveira (2001) nota, por exemplo, documentos em que Rugendas, alemão que chegou ao Brasil em 1821, mostra-se surpreso principalmente porque “...o número de ingleses fixados no Rio é bem mais considerável que o de franceses, o comércio tende a difundir mais o conhecimento do inglês que do francês, e os hábitos ingleses são mais presentes”, ou Saint-Hilaire, que visitando São Paulo entre 1816 e 1822, registra que seu interlocutor, uma autoridade de Justiça, “...conhecia bem o francês, e nossa conversa tratou praticamente sobre os problemas da França e os acontecimentos.”

95 MICELI, Sérgio (1988), “A Elite Eclesiástica Brasileira”, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

No caso das escolas de congregações francesas, a chegada, em 1850, das Filhas da Caridade de São Vicente de Paula deu início ao surgimento de uma série de “escolas de meninas”, ao mesmo tempo em que lazaristas franceses assumiam a direção do Colégio do Caraça, em Minas Gerais, instituição escolar tão ou mais célebre no século XIX que o Colégio Pedro II ⁹⁶.

Durante a segunda metade desse século e princípio do século XX muitas outras congregações de origem francesa ou ramificações francesas dessas congregações, que enfrentavam problemas decorrentes da laicização de ensino em seu país, fundariam escolas no Brasil, tanto para meninas como para meninos: os dominicanos de Toulouse, que chegam em 1881, os salesianos, que fundam em 1885, em São Paulo, o Liceu de Artes e Ofícios do Sagrado Coração de Jesus, os padres do Coração de Maria, que instalam-se no Rio em 1907, ano que marca também a fundação do Colégio des Oiseaux, pelas cónegas de Santo Agostinho. Nesse mesmo período, escolas foram criada pelas Damas do Sagrado Coração, de Sion, da Assunção e as Ursulinas, as Irmãs de São José de Cluny ou de Chambéry, atendendo uma demanda das elites brasileiras e constituindo um aspecto não negligenciável da presença francesa no Brasil⁹⁷.

Enfim, eram tantos e tão visíveis os signos da influência que a França exercia sobre a vida nacional durante o século XIX que seria natural que seus diplomatas e dirigentes acreditassem na irreversibilidade de sua ascendência.

As transformações econômicas e políticas em esfera mundial pareciam indicar, entretanto, uma outra tendência: a porcentagem de 10% sobre o total de capital estrangeiro investido no Brasil conseguida pela França contra 88% da Inglaterra no período 1876/1885,

96 Fundado em 1820 por padres lazaristas portugueses, o Colégio do Caraça, que funcionava em regime de internato para meninos, viveu sua fase áurea no período de administração francesa. Tornou-se uma das maiores e bem equipadas estruturas de ensino do país, com laboratórios de física, química e biologia, salas de música e teatro, além de uma vasta biblioteca. Sua reputação devia-se à qualidade da formação que oferecia, mas principalmente à rigidez disciplinar. Ver Andrade (2000).

97 Ver Oliveira, (2001); Perosa, (2004), Carelli (1994).

cai para 6,6% no período 1886/1896, contra 62% da Inglaterra, 8,6% da Alemanha, 7,3% da Bélgica e 6,2% dos Estados Unidos⁹⁸.

Cairá ainda mais um pouco, para 6,1%, entre 1897/1902, enquanto o Canadá passa a participar com 10%, principalmente em função da São Paulo Tramway, Light and Power, a Bélgica com 6,8% e a Inglaterra com 73%.

A concorrência internacional para investir no Brasil acirrava-se e, ao que parece, passava a incluir outra estrutura de investimento: chama a atenção o recuo do investimento americano no período, mas isso pode ser entendido como efeito da Guerra da Secessão, ou de uma certa estagnação econômica ocorrida por volta de 1900. Já o desaparecimento dos investimentos alemães pode ser interpretado como uma manobra de injeção de capital em empresas nacionais de propriedade de descendentes ou alemães naturalizados, ou de financiamento para a formação de empresas nas mesmas condições, procedimentos também utilizados, um pouco mais tarde, pelos italianos, como foi visto.

Mesmo que este não seja um determinante fundamental, o peso estratégico da presença imigrante na economia de suas nações de origem fica claro quando se observa a evolução do volume de importações brasileiras por país.

98 Esses e os dados que se seguem sobre investimentos estrangeiros no Brasil são fornecidos por CASTRO (1976).

França: Um parceiro Brasileiro em Declínio

Origem das importações do Brasil no final do século XIX, em contos de réis

PAÍS	1874-1875		1894-1895	
	Posição	Valor	Posição	Valor
Grã-Bretanha	1	7650	1	142262
França	2	2732	5	45813
Portugal	3	1341	6	37699
Estados Unidos	4	1081	3	57114
Alemanha	5	9991	2	64977
Uruguai	6	6348	7	25100
Argentina	7	5569	4	52706
Bélgica	8	3832	9	16608
Espanha (E)	(E) 9	(E) 2776	Itália 8	Itália 18600
Austria	10	1021	10	9996

Fonte: Turot, Henri, "En Amerique Latine", Paris: Vuibert et Nony, 1908, p.185, in ROLLAND (2000)

A Alemanha, com uma colônia cada vez melhor estabelecida e posicionada em vários estados assume o lugar da França como segundo exportador para o Brasil, enquanto a Itália de onde os imigrantes vieram em massa somente a partir de 1876, em curto espaço de tempo elimina a Espanha e assume o 8º lugar ocupado pela Bélgica, apesar de grande parte da colônia italiana ainda estar fixada na zona rural.

A essa altura, a relação entre influência cultural e as demais esferas de influência já começava a inquietar alguns diplomatas franceses em missão no Brasil.

Em correspondência enviada à Sous-direction Commerciale da Direction des Consulats et Affaires Commerciales, datada de 20 de Julho de 1896,⁹⁹ Georges Ritt, Cônsul da França em São Paulo, expõe ao ministro das Relações Exteriores a sua tese:

“Senhor Ministro:

O estudo do comércio de livros e de papelaria é um dos mais sérios elementos de apreciação do grau de atividade intelectual de um país; - que permite por sua vez dar conta das influências estrangeiras que se exercem no domínio da educação literária e científica desse país: nesse duplo ponto de vista me parece interessante reunir algumas informações sobre a importação de livros e artigos de papelaria em São Paulo, e transmiti-las aa Vossa Excelência, sob forma de Nota destinada a ser, em parte, publicada no Moniteur Officiel du Commerce, em parte comunicada ao Ministro da Instrução Pública e à Secretaria Geral da Aliança Francesa de Paris¹⁰⁰. Queira aceitar meu respeito...”

A nota anexada apresenta logo de início uma avaliação bastante favorável de São Paulo, ressaltando o enorme e rápido crescimento populacional da província _ de 900.000 a 2.200.000 em 10 anos _ ; a importância excepcional de sua capital _ “um centro de primeira ordem de atividades comerciais e financeiras” _ ; “a diversidade de nacionalidades que contribuíram, com a emigração de braços, inteligências e capitais para esse desenvolvimento magnífico, e a existência da Faculdade de Direito, “uma das mais antigas

99 Série C-Administrativa 1876-1907 C-35 Alliance Française vol135, p. 31-43. Archives-MAE

100 É importante ressaltar que, embora a correspondência tenha sido enviada para a Sub-Direção Comercial, os documentos originais estão arquivados em dossiê concernente à Aliança Francesa, uma das sugestões de encaminhamento propostas. A forma como são distribuídos os documentos, um dos aspectos mais interessantes da pesquisa nos Arquivos do Quai d’Orsay, parece indicar (i) uma prática de apreciação e hierarquização de conteúdo, bem como de classificação documental segundo critérios particulares de funcionários, provavelmente do próprio Arquivo, (ii) critérios que associavam fortemente a idéia de influência cultural à Aliança Francesa.

e reputadas do Brasil”. Este conjunto de circunstâncias teria contribuído para a quintuplicação das cifras relativas ao comércio de livros e anexos, de 600.000 francos _ 250 contos em 1886-87 _ para aproximadamente 3 milhões em 1896.

A primazia da França no que diz respeito à importação de livros, muito superior a de outras nações, parece ao cônsul irreversível, principalmente porque “a influência francesa se exerce incontestavelmente sobre o movimento literário e científico do Brasil em geral e do Estado de São Paulo em particular”.

A segurança do cônsul baseia-se sobretudo no peso da língua e idéias francesas na formação das elites paulistas: a partir do estudo das estatísticas de consulta das “bibliotecas públicas” (sic) conclui-se “que nas bibliotecas da Faculdade de Direito e de Medicina, sobre 100 obras pesquisadas, 50 somente são em língua portuguesa, 40 em língua francesa, 10 em outras línguas diversas, principalmente italiano. Na biblioteca da Escola Politécnica (ciências, etc) a proporção é toda favorável às obras em língua francesa, que representam 70% das consultas, enquanto que as obras em português não passam de 20% e as obras em outras línguas, principalmente inglês, constituem os 10% restantes.”

Essa situação favorável, no ensino e nos meios intelectuais paulistas, das obras em língua francesa permite, segundo o diplomata, apreciar a grande importância da introdução de livros franceses¹⁰¹, que segundo informações do chefe da “maior livraria de São Paulo, a Casa Garraux” correspondem a 9 entre 10 do total de livros estrangeiros expedidos, e

101 A circulação de livros desempenhava um papel importante entre as estratégias francesas de ampliação de influência. A título de exemplo, é possível citar um documento de fevereiro de 1910 referente às destinação do crédito de 7000 francos, colocado à disposição pelo Ministro da Instrução Pública para compra de livros franceses “destinados às associações, círculos ou reuniões fundadas no Exterior, ao serviço da causa da influência da França ou que ajudem a desenvolver nosso prestígio e nossa influência neste país”. A nota do Bureau des écoles e oeuvres françaises a l'étranger - M A E, disponibilizando o crédito para as embaixadas acrescenta: “É fora de dúvida que o envio de livros franceses às associações que funcionam fora da França constitui um dos nossos melhores meios de influência. O livro circulando de mão em mão, é um excelente instrumento de propaganda para nossas idéias e contribui, em grande medida, a manter e desenvolver nos meios estrangeiros nossa língua e nossa cultura”, Apesar disso, alguns diplomatas dispensam a verba por vários motivos, entre eles os da Suécia, Montenegro, Paraguai, alegando, em última instância, que não há associação que mereça. Na Romênia, entretanto, a influência já é considerada irreversível, então não haveria necessidade de incentivos. SérieC- Administrativa vol452 carton21-dossier3 (1910-1911)

conclui: “A única influência estrangeira que se exerce sobre a vida intelectual do Brasil é a influência francesa, e acredito que existem mesmo poucos países na América Latina onde nossos autores sejam mais lidos e apreciados, particularmente em tudo que se refere ao Direito, a Medicina, as Ciências, a História, o romance, enfim, todas as áreas do espírito humano”.

Sua afirmação apóia-se em algumas considerações, sendo que a primeira delas, refere-se ao surgimento de uma produção cultural genuinamente brasileira: Segundo sua interpretação, após a independência, o Brasil foi pouco a pouco emancipando-se da tutela de Portugal, inclusive na esfera literária, e “conseguiu constituir uma literatura nacional, um talento ? (génie) intelectual original” de forma que a maior parte dos livros em português que circulam são de confecção brasileira, e a participação de Lisboa é muito pequena.

A segunda, marcadamente social, leva em conta que os livros alemães e ingleses (ciências, teologia e filosofia) são importados em quantidades insignificantes, e que os livros italianos, cuja importação cresce na proporção do crescimento da colônia em São Paulo, “são livros populares”, ou traduções italianas de obras francesas. Já “o romance literário francês é raramente traduzido para o português, pois o público letrado do Brasil, bem mais numeroso do que se pensa, sendo versado nas “finesses” da língua francesa, prefere o texto original das obras de Zola, Bourget, Maupassant e outros.”

O status de “única influência intelectual estrangeira” imaginado pelo cônsul é visto como tributário “das simpatias do corpo de educadores brasileiros, simpatias geralmente voltadas à nossa língua, às nossas idéias, ao nosso sistema de ensino, que são o elemento natural e o fator essencial da influência que nós exercemos no domínio da instrução pública”, e recomenda pragmaticamente “Nós devemos, então, encorajar essas simpatias tão preciosas, que contribuem a servir os interesses de nosso comércio”.

Se nesse relatório a posição da França frente à concorrência no que se refere ao comércio de livros é vista como bastante confortável, o mesmo não acontece no que diz respeito a materiais e mobiliário escolar e de escritório em que a participação francesa apresenta um claro retrocesso. As causas apontadas para o fato são, em primeiro lugar, a

falta de propaganda dos produtos franceses “tão mais lamentável se comparada à incrível atividade de alemães e americanos, que usam de todos meios para demonstrar e impor o uso de seus produtos”¹⁰², e em segundo, a forte presença dos imigrantes, empenhados em beneficiar os interesses de seus países de origem.

É possível que o cuidadoso relatório elaborado por M. Ritt, bem como as advertências que ele contém não tenha tido grande repercussão nas esferas diplomáticas e político-administrativas do estado francês. Afinal, a América Latina, e o Brasil em particular, eram destinos frágeis das exportações francesas: no período de 1872-1874, a média anual de exportações para a Argentina foi de 84 milhões de francos, enquanto que para o Brasil a cifra ficou em 72 milhões. À guisa de comparação, a França exportou, no mesmo período, 306 milhões para os Estados Unidos, 310 milhões para a Suíça, 220 para a Itália e 82 milhões de francos para a Turquia, para citar alguns exemplos. Esse volume de exportações sofre ainda um decréscimo, no período 1902-1904, em todos os países citados,

102 A habilidade e o empenho com que a França divulgava sua língua e suas idéias, principalmente em contextos de disputa internacional por influência cultural, ao que esses documentos indicam, não se estendia, como aponta o relatório acima, à divulgação de seus produtos. Trata-se aqui de um situação resistente ao correr dos anos, mesmo quando a concorrência econômica aumentou, como mostram os documentos a seguir: Bahia 06/10/1912: o cônsul francês na Bahia, anuncia a M. Pichon, embaixador, a chegada de uma missão comercial americana no começo de 1913. Tal missão consiste numa exposição flutuante a bordo de um vapor da United States Marine Exposition Company, que além do grande número de amostras de produtos americanos traz 400 passageiros, entre eles homens de negócios, fabricantes, vendedores e representantes comerciais. A informação foi dada pelo diretor do Departamento de Passageiros, Mr R. B. Johnson, que enviou um questionário pedindo informações sobre as facilidades que teriam para trazer as pessoas do interior à bordo para a exposição, e para transportar seus passageiros para as principais cidades. O cônsul acrescenta que pensou em responder que é tudo muito difícil: a âncora deverá ser jogada a mais de 1 km do cais e que o número de 400 passageiros é excessivo para um lugar tão pouco povoado, com não mais de 2,5 milhões de habitantes para uma superfície maior que a França, e onde as comunicações são particularmente difíceis. Aproveita para perguntar o destino de uma missão francesa semelhante que havia sido anunciada mas não funcionou. Petrópolis, 28/04/1913. Em sua resposta, M. Pichon, embaixador, apoia a estratégia de desestimular a missão americana, e afirma que vai tentar realizar um projeto de 1911, de Exposição permanente de produtos franceses no Museu Comercial do Rio. Nouvelle série- Brésil vol.96 SérieB carton180 dossier2 (1912-1914)

mas no Brasil, onde observa-se o maior retraimento, a queda que se registra é de 47%, ou seja, as exportações resumiram-se a 38 milhões de francos¹⁰³.

Além disso, como afirma CASTRO (1976), os interesses franceses no país até a primeira década do século XX, estavam ligados às atividades bancárias e de seguros, obras públicas e ferrovias, com uma pequena participação nas atividades de mineração e produção e comércio de açúcar.

Não convém, entretanto, minimizar exageradamente a importância das impressões desse diplomata: o retrato das elites paulistas e seu “francesismo” que ele elabora é, sem sombra de dúvida, colorido pelo patriotismo, mas não muito distante da realidade, assim como sua percepção do aumento da importância da influência imigrante em várias dimensões da vida social. Mesmo que a educação ainda não fosse percebida como zona de influência ameaçada, estão aí delineados alguns dos fatores que, acredito, são determinantes da criação dos liceus franceses no Brasil.

Este, entretanto é apenas um exemplo do funcionamento de um sistema de coleta e circulação de informações bastante eficiente e atento aos vários aspectos dos sistemas educacionais¹⁰⁴.

103 Dados apresentados por Turot, Henri, “En Amerique Latine”, Paris: Vuibert et Nony, 1908, p.186, in ROLLAND (2000).

104 Esses relatório informativos, mais freqüentes a partir dos primeiros anos do século XX, referem-se tanto a assuntos propriamente franceses como às transformações, problemas e o funcionamento dos sistemas de ensino de outros países. Pertencem ao primeiro grupo os relatórios que tratam de: Curso de língua francesa em Smyrne 1908, Círculo Francês de Izeged, em Budapest 1908, Missão científica na Itália 1908, Relatório sobre a Colônia de Férias criada pelo comitê da Escola francesa em Bali, Nota de recebimento do compte-rendu da Chambre de Commerce sobre a fundação Escola Francesa em Bruxelas 1908; Obrigatoriedade do Ensino do francês na seção Inglesa das École Khédiviale de Droit, Egito 1909; Agradecimento pelo relatório sobre as formas de aumentar a influência francesa no México 1909; Obrigatoriedade do ensino do francês no Panamá 1909. Ao segundo grupo, pertencem os relatórios que tratam do ensino primário e secundário nas Índias Neerlandesas em 1906; Reforma do ensino primário na Inglaterra 1908; Reforma no Min. da Educação na Bélgica; Problema com alemães na Univ. de Lausanne, Comunicado da medida que torna obrigatório o ensino da inglês e alemão no Uruguai, 1909; O governo da Dinamarca direciona muito dinheiro para encorajar o estudo de sua língua no Exterior 1910; Comunicação do rapport sobre o projeto que define as condições em que as mulheres podem adquirir os graus acadêmicos e serem chamadas a ensinar nos ginásios na Rússia

É por essa via, ao que tudo indica, que M. Delcassé, ministro das Relações Exteriores, fica sabendo do interesse americano em enviar professores primários e secundários ao Brasil¹⁰⁵. Em carta datada de 16/05/1900 enviada a Sous-direction du Nord da Direction Politique, o embaixador francês em Washington avisa que o relatório dos cônsules americanos contém o extrato de uma carta de M Leeger, cônsul geral no Rio de Janeiro, onde este remarca que os métodos de ensino e a maior parte dos livros de classe nos estabelecimentos escolares brasileiros são franceses, acrescentando que haveria no Brasil um grande campo de exploração para os profissionais da educação americanos.

O embaixador mostra-se bastante apreensivo com a possibilidade: “é certo que esses americanos do sul foram, em sua maior parte educados na França ou por mestres franceses; esta, aliás, é uma das causas principais de nossa influência nesse país, influência moral que se traduziria pelo desenvolvimento de nossas relações econômicas com ele.” E continua: “Ora, essa influência tende a diminuir e M. Merou, hoje ministro da Agricultura em Buenos Aires e anteriormente embaixador da Argentina em Washington, criado em Paris, me dizia freqüentemente com que tristeza ele via crescer a ação dos professores vindos dos Estados Unidos na sociedade sul-americana.”

Aproveitando a sugestão de M. Leeger, o embaixador propõe o envio de mestres franceses para as escolas públicas da América do Sul, bloqueando a iniciativa americana e, ao mesmo tempo, resolvendo o problema do excesso de profissionais produzidos pelas escolas normais francesas que a rede não poderia absorver, a exemplo do que ele mesmo viu na Algéria, em que havia mais candidatos que empregos nas escolas.

Esse excesso de professores a que se refere o diplomata parece relacionar-se ao fenômeno de proletarização das profissões intelectuais descrito por Christophe Charle (2001). Como mostra esse autor, a expansão dos sistemas de ensino a partir de 1880 proporcionou um grande aumento nos efetivos de estudantes e uma “superprodução acadêmica”, com limitadas possibilidades de inserção. Entre as estratégias de superação

Imperial 1911; Acusa o recebimento de varios rapports, de diversos países sobre a evolução da educação pública; Série C- Administrativa- Instruction Publique -450C 20-2 (1908-1911)

105 Nouvelle Série-B-Brésil- carton11 – dossier 6 16/05/1900, Arquivos MAE

dessas limitações, o autor identifica o deslocamento para o exterior e a formação de grupamentos, como forma de controle dos mercados, o que seria uma outra variável explicativa da oferta de escolarização francesa, inclusive no Brasil.¹⁰⁶

A concorrência escolar também é abordada no orçamento de 1907, enviado pela Direção de Assuntos Políticos e Comerciais ao ministro das Relações Exteriores. Nele está prevista uma soma de 155.000 francos para as escolas francesas na Europa, contra 17.000 para as escolas da América, despertando a reação do relator: “Seria desejável que as escolas francesas da América, principalmente aquelas estabelecidas na América Latina, fossem mais largamente subvencionadas e colocadas assim em posição de lutar, em melhores condições, contra a concorrência das escolas alemãs e inglesas, tão numerosas nesses países.”

A política orçamentária restritiva do Quai d’Orsay em relação ao continente americano em geral, e à América Latina em particular, não significava, contudo, um desinteresse generalizado do governo e da sociedade francesa em relação à região. Em 1908, inspirado por uma ideologia panlatina que marcava então a Terceira República, foi criado o Groupement des Universités et Grandes Écoles pour les Relations Avec l’Amérique Latine, como forma de intensificar as ligações culturais e de amizade com esses países.

Iniciativa de Henri Le Chatelier, do Collège de France, e de Paul Appell, docente da Faculdade de Ciência, ambos da Sociedade de Ensino Superior, seu programa, como mostra PIRES-SABOĨA (2002), era manter e desenvolver as afinidades intelectuais existentes entre os latino-americanos e os franceses, organizar uma colaboração metódica das

106 Acredito que a super-produção de diplomados citada por CHARLE (2001) incluía-se entre os determinantes da criação da Mission Laïque, por exemplo, assim como para a fundação da União Escolar Franco-Paulista, do Liceu Pasteur e até da USP. A persistência do desequilíbrio entre a produção de educadores e a demanda efetiva por esse tipo de mão-de-obra até os dias atuais, por outro lado, reforça a importância da manutenção e ampliação dos postos já criados pela rede escolar do estrangeiro

universidades e Grandes Écoles francesas e sul-americanas e fazer a França conhecer a América Latina.¹⁰⁷

Nessa ocasião, um médico e filósofo francês é convidado por alguns ex-alunos brasileiros a apresentar alguns trabalhos na Sociedade de Psicologia do Rio de Janeiro e de São Paulo e, num encontro com Paul Appell, sua visita ao Brasil ganha peso de missão: ele aproveitará a viagem para sondar o terreno, visando avaliar as chances reais de desenvolvimento das atividades do Groupement.

É, então, com essa responsabilidade que chega ao Brasil Georges Dumas.

Conhecido no país principalmente por sua colaboração na fundação da USP, ou mais precisamente, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em 1934, quando articulou pessoalmente as duas primeiras missões universitárias francesas, Dumas (1866 –1946) nasceu no interior da França, em Lédignan, em uma família protestante. Filho de médico e neto de um veterinário, estudou no Liceu de Nîmes e no Liceu Louis-le-Grand, tornando-se aluno da Escola Normal Superior em 1886¹⁰⁸. Licenciado em Letras, *agrégé* em Filosofia, estudante de Medicina em Paris e bolsista na Faculdade de Ciências, doutorou-se em Medicina em 1896 e em Letras em 1900.

Com uma pequena experiência como professor secundário de Filosofia, Dumas passou a chefiar em 1896 o Laboratório de Psicologia na Clínica de Doenças Mentais da Faculdade de Medicina de Paris, onde mais tarde seria professor de Psicologia Experimental e Psicopatologia, após breve passagem pela Faculdade de Letras.

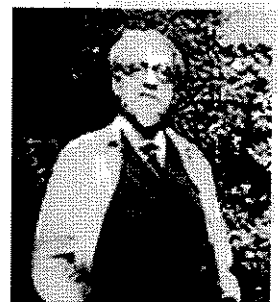
107PIRES-SABOIA, Anita (2002), “Les missions françaises au Brésil et l’internationalisation des universités brésiliennes”, in VASCONCELLOS, M. et VIDAL, D. dir. “L’enseignement supérieur au Brésil: Enjeux et Débats”, Paris: Iheal édition et Cofecub Paris. SILVA FREIRE (1950) afirma, por outro lado, que os objetivos do Groupement eram, textualmente “facilitar aos países de língua espanhola e portuguesa do continente americano a formação de suas elites, das suas classes dirigentes, fazendo-lhes aproveitar, para tal finalidade, da experiência francesa na organização de seu ensino universitário, ou, para ser mais preciso, da montagem de seu aparelhamento de cultura geral.” Op. Cit p.10

108 Essas instituições, principalmente as duas últimas, gozam, ainda hoje, de grande prestígio no sistema educacional francês e são altamente seletivas, o que permite afirmar que a trajetória escolar de Dumas foi muito bem sucedida. Sobre o assunto, ver, por exemplo Bourdieu (19

Casou-se em 1906 com Caroline Aimée Perrot, filha de Georges Perrot, seu ex-professor na Faculdade de Letras de Paris e com ela teve uma filha, nascida em 1916.

**Georges Dumas, médico
e filósofo francês**

Fonte: web



Carismático, e, segundo LÉVI-STRAUSS (1996), um homem um tanto mistificador, mas de grande nobreza, o que parece ter trazido Dumas ao Brasil foi o seu grande entusiasmo pelos recentes avanços da ciência e a crença de que esses conhecimentos deveriam ser compartilhados para o desenvolvimento do Novo Mundo.¹⁰⁹

Para isso, de acordo com SUPPO (1998), Georges Dumas defendia a criação de liceus leigos também visando criar um interesse das elites da América Latina na cultura humanista francesa, conduzindo à criação de universidades com a alma francesa.¹¹⁰

Recebido calorosamente com honras de chefe de estado, este intelectual de origem social relativamente modesta estabeleceria, particularmente com as elites paulistanas, uma espécie de amor à primeira vista. Logo em sua primeira visita a São Paulo, seu contemporâneo de Sorbonne, Vitor da Silva Freire, o apresentaria a um seu colega

109 LÉVI-STRAUSS, Claude (1996), “Tristes Trópicos”, São Paulo: Companhia das Letras.

110 SUPPO, Hugo R.(1999), “La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950”, Thèse de Doctorat, Université Paris III. A questão da criação de universidades levantada por Suppo deve ser vista com cuidado: conforme a documentação que analisei, relativa ao período de elaboração do projeto, em nenhum momento é citada a criação de universidades no Brasil. Pelo contrário, eram as universidades francesas que estavam sendo visadas. Somente mais tarde, após a Primeira Guerra, é que o Grupo do Estado apropria-se do projeto do liceu e começa a discussão sobre a universidade de São Paulo. Por outro lado, segundo Abécassis (2002), de fato havia uma corrente que defendia uma função menos assimilacionista dos liceus no exterior, que deveriam apenas servir de modelos para o desenvolvimento dos sistemas educacionais estrangeiros.

professor da Escola Politécnica, Ramos de Azevedo e, unindo o entusiasmo de um ao empreendedorismo do outro, é criada, com o apoio de Carlos Botelho, Bettencourt Rodrigues¹¹¹, Américo Brasiliense, Alfredo Pujol, José Carlos de Macedo Soares, entre outros, a União Escolar Franco-Paulista, em 1908.

Projetada para ser um centro cultural que estimulasse o intercâmbio intelectual entre França e Brasil, a União organizava visitas de estudantes universitários às universidades francesas – e também recebia estudantes desse país–, organizava palestras no Brasil e na França e concedia algumas bolsas de estudos. Mesmo sendo fechada durante a primeira guerra, seus membros continuaram mobilizados em torno do projeto do Liceu Franco-Brasileiro, do qual a União Escolar Franco Paulista é considerada o embrião.

111 Botelho e Rodrigues, médicos, foram alunos de Dumas na Sorbonne.

CAPITULO III

A demanda por escolarização francesa e a fundação do Liceu Franco-Brasileiro de São Paulo

A 4 de Novembro de 1921, um pequeno grupo de não mais de trinta pessoas reuniu-se para o lançamento da pedra fundamental do Liceu Franco-Brasileiro de São Paulo. A presença entre eles de um número nada desprezível de notáveis conferia prestígio a uma cerimônia bastante simples, “realizada sem bandeiras, sem música, sem copo de água”, segundo reminiscências de Victor da Silva Freire, professor e ex-diretor da Escola Politécnica e mais tarde presidente do Conselho de Administração da Sociedade Civil Liceu Pasteur¹¹².

Convidados por Jorge Tibiriçá, republicano histórico, ex-presidente do Estado de São Paulo e então presidente do Conselho Administrativo do Liceu, encontravam-se presentes, entre outros, representantes das três mais importantes instituições de ensino superior existentes no estado, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica, Washington Luis Pereira de Souza, então Presidente de São Paulo, Pandiá Calogeras, Ministro da Guerra, além de Georges Dumas e Ramos de Azevedo, considerados os grandes responsáveis pelo projeto que agora se materializava, depois de uma longa gestação.

Mas, qual seria o sentido da criação de um liceu francês na São Paulo dos anos vinte? Para que e a quem serviria uma instituição dessa natureza? Questões relevantes, que adquirem um peso ainda maior quando se considera os mais de dez anos decorridos entre a elaboração do projeto e sua consecução.

112 SILVA FREIRE, Vitor (1950), “Georges Dumas e Ramos de Azevedo, Uma Obra de Colaboração Franco-Brasileira: O Liceu Franco-Brasileiro (1923– 1941) _ O Colégio Pasteur (1941 – 1950 “, São Paulo, sem ed.

A premissa aqui é que, longe de ser um acontecimento meramente oficial ou festivo, a fundação do Liceu Pasteur exprime a convergência de desenvolvimentos históricos particulares, estreitamente vinculados a um período de profundas transformações políticas, econômicas e sociais, tanto em esfera nacional quanto mundial.

Uma observação um pouco mais cuidadosa mostra que esta não foi uma reunião fortuita de celebridades. Entre os presentes estão educadores de prestígio e políticos, membros importantes de um PRP já em crise pela impossibilidade de adequar seus projetos de construção nacional e formação de cidadãos – no qual a organização de um sistema de ensino que formasse tanto o povo quanto as elites republicanas teria um peso importante – ao compromisso de proteger os interesses da oligarquia cafeeira. Também mostra um Ministro da Guerra preocupado em reorganizar o exército e formar elites militares, a ponto de contratar, em 1920, uma missão francesa para esse fim¹¹³.

A própria presença de Azevedo, assim como foi feito com Dumas, merece ser analisada para além de seus esforços e dedicação pessoais, bastante substantivos, na consecução do projeto do Liceu Franco Brasileiro.

Assim, o estudo da criação desse liceu permite examinar as rupturas e articulações entre frações das elites de São Paulo no esforço de produção de uma identidade própria,

¹¹³ Segundo José Murilo de Carvalho (1997), a primeira tentativa de modernizar o exército coube ao Marechal Hermes da Fonseca. O fechamento definitivo da Escola Militar da Praia Vermelha (que só voltaria a funcionar novamente no Rio de Janeiro em 1911, no Realengo) após a revolta de 1904, resultou na transferência do ensino militar para a Escola de Guerra de Porto Alegre. Por sugestão do ministro Rio Branco, o marechal, entusiasta do exército alemão, considerado dos mais bem organizados da época, adotou a partir de então uma medida de efeitos importantes na formação militar: o envio de jovens oficiais para os regimentos do Kaiser seguido pela vinda de turmas de oficiais alemães ao Brasil, em 1906, 1908 e 1910. A experiência alemã deixou marcas profundas num segmento do exército que assumiu uma disposição renovadora. Após a 1ª Guerra, contrariando os “renovadores”, Calógeras, civil, investiu na modernização, só que dessa vez com o auxílio da missão francesa. Limitada pelo Estado-Maior a uma função de consultoria e excluída da Escola Militar, esta missão foi encarregada de oferecer três cursos para oficiais: Aperfeiçoamento de Oficiais (para capitães e tenentes), o Curso de Estado-Maior, e o curso de Revisão de Estado-Maior, para capitães, majores e coronéis que já tivessem cursado o anterior. Sob a influência francesa, a educação militar desdobrou-se em vários estágios e tornou-se mais técnica, com a criação de escolas para cada especialidade, mas seu maior impacto relaciona-se à qualidade da formação dos oficiais do Estado-Maior e à formulação de uma verdadeira política de defesa nacional, até então inexistente.

importante na regulação das relações entre os diferentes grupos da sociedade paulista, bem como do estado com a Federação.

Além disto, um tal estudo permite também elucidar as estratégias de reprodução e diferenciação dessas elites frente à ameaça representada pela ascensão econômica dos grupos imigrantes, forjando um projeto de construção da nacionalidade tributário, pela identificação ou pela oposição, de uma referência internacional.

É esse quadro que se desvela quando se analisa os determinantes da demanda pela criação do liceu francês de São Paulo, que serviu, de diversas formas, aos diferentes interesses das elites paulistas.

1. Os projetos das elites perrepistas

Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851-1928)¹¹⁴ foi o primogênito e único filho homem de uma família de Campinas-SP. Seu pai, de origem portuguesa, teria sido comandante de esquadrão de cavalaria da Guarda Nacional, mas na ocasião de seu nascimento negociava armarinhos em loja própria.

**Ramos de Azevedo,
engenheiro-arquiteto**

Fonte: web



Após uma breve passagem pela Escola Militar da Praia Vermelha, Ramos de Azevedo volta a São Paulo onde trabalha por três anos nas obras de construção das estradas

114 Os dados biográficos de Ramos de Azevedo foram retirados principalmente de Miceli (2003), Marcovich (2003) e Lemos (1993).

de ferro Paulista e Mogiana, sob a proteção do monarquista Antônio de Queiróz Telles, Barão e mais tarde Visconde de Parnaíba. Em 1875 parte para a Bélgica, onde se forma engenheiro-arquiteto pela Universidade de Gand como primeiro aluno da turma. Estendendo sua estadia européia por mais seis meses, volta a Campinas onde se estabelece como arquiteto.

De competência indiscutível, ao que tudo indica, sua trajetória profissional foi fortemente influenciada por sua habilidade em mobilizar redes de sociabilidade e de articular alianças. Assim, sua amizade com os viscondes de Parnaíba ou de Indaiatuba não interferiu de forma alguma em sua aproximação com os republicanos, entre eles Francisco Glicério – mais tarde chefe do PRP, ministro e senador da República –, de quem se tornou amigo e parente¹¹⁵ e de Antônio Francisco de Paula Souza, engenheiro formado na Alemanha e radicado em Itu, sócio em inúmeros empreendimentos e amigo de toda a vida.

Em Campinas construiu a Escola Ferreira Penteado, o Matadouro Municipal, a igreja Matriz, a capela do cemitério, bem como várias residências para as famílias abastadas, enquanto projetava e construía obras de saneamento básico e edifícios públicos e privados em outras cidades da região. Vários desses empreendimentos foram feitos em sociedade com Paula Souza, cuja influência como neto do Barão de Piracicaba parece ter facilitado a conquista de novos contratos.

Se a proclamação da República diminuiu o prestígio de muitos de seus protetores, abriu outras portas para Ramos de Azevedo. Paula Souza, do grupo dos republicanos históricos de Itu, foi chamado à capital paulista, onde Ramos e família já haviam se instalado, para assumir o cargo de Diretor da Superintendência de Obras Públicas. Iniciava-se aí sua carreira de “arquiteto oficial de São Paulo”.

Entre suas grandes obras estão o Quartel da Luz (atual sede do Batalhão Tobias de Aguiar), o Hospital Militar, a Escola Normal (atual Secretaria de Educação), o Asilo de Alienados do Juqueri, a Escola Modelo da Luz (Escola Prudente de Moraes), os

115 Ramos de Azevedo casou-se em 1880 com a meia-irmã da mulher de Glicério, Eugênia Lacaze, aparentada a famílias de grandes proprietários de terras em Batatais. Além disto, três de suas irmãs casaram-se com irmãos do mesmo Glicério.

Laboratórios Gerais da Escola Politécnica (Condephaat), o Edifício do Liceu de Artes e Ofícios (Pinacoteca do Estado), o Teatro Municipal, entre outras, cujo vulto e rentabilidade o levaram a abrir mão do mandato de senador, para o qual foi eleito em 1904, e que o impediria de atuar em esfera pública.

Especializou-se também na construção de casarões para famílias da oligarquia cafeeira e imigrantes ricos. Lançou-se em empreendimentos ambiciosos, negociando terrenos na capital e nos subúrbios e, em 1890, constituiu o Banco União de São Paulo, exercendo as funções de diretor-técnico e chefe da carteira imobiliária. Com o capital acumulado, diversificou seus investimentos em diversos negócios ligados às atividades imobiliárias: cerâmica, exploração de cal, marmoraria, casa de materiais de construção, etc.

Tanto a Escola Politécnica, de cuja criação, em 1894, foi um dos principais idealizadores juntamente com Paula Souza, como o Liceu de Artes e Ofícios, de que assumiu a direção em 1895, ancoraram fortemente o percurso empresarial de Ramos de Azevedo. Ao atuar como professor nos cursos de Engenharia e Arquitetura, gozava de uma posição privilegiada para selecionar os melhores profissionais para compor sua equipe e, como diretor do Liceu, contratava os mestres responsáveis pelas oficinas como fornecedores de suas obras. Isto permitiu que o Escritório Técnico F. P. Ramos de Azevedo formalizasse uma divisão de trabalho que já se verificava desde o início de suas empreitadas imobiliárias, das quais participavam, distribuídos hierarquicamente, arquitetos, engenheiros, desenhistas, artistas, artesãos, encarregados de obras, empreiteiros e operários. Muitos desses profissionais eram imigrantes, alemães e principalmente italianos, recém-chegados, que acabaram tornando-se colaboradores muito próximos do arquiteto. (MICELI, 2003)¹¹⁶.

116 No entanto, ainda segundo Miceli (2003), a Sociedade dos Arquitetos e Engenheiros de São Paulo, que Ramos de Azevedo ajudou a fundar em 1911, excluía arquitetos e engenheiros italianos. Reunindo “a nata dos profissionais da construção”, seus membros eram, em sua maioria, brasileiros ocupantes de cargos públicos de destaque, como Paula Souza, Vitor da Silva Freire (diretor de obras da prefeitura), Samuel das Neves (Secretaria da Agricultura), Adolfo Augusto Pinto (chefe do Escritório Central e engenheiro-auxiliar da Diretoria da Cia. Paulista de Estradas de Ferro), entre outros.

Como vários de seus contemporâneos bem posicionados e endinheirados, praticava um mecenato de perfil conservador, baseado tanto na satisfação de seus interesses de colecionador quanto em sua posição privilegiada na triagem de artistas e artesãos cujas obras adquiriam legitimidade e visibilidade em obras públicas e privadas.

O interesse em tomar para análise elementos biográficos de Ramos de Azevedo relaciona-se, entretanto, menos ao que sua trajetória tem de brilhante ou particular, do que com o que ele tem em comum com um grupo particular de homens do seu tempo.

Assim, as estratégias de inserção e ascensão social que utilizou, os investimentos educacionais e as alianças que cultivou, a reconversão de um certo capital cultural e social em capital econômico, acabaram por incluí-lo, apesar de sua origem modesta, na fração ilustrada e internacionalizada das elites paulistanas, de quem compartilhava os projetos e dela foi representante e porta-voz em várias ocasiões.

2. Uma identidade cultural para São Paulo

Esta elite urbana, que congregava representantes da oligarquia cafeeira a bacharéis, profissionais liberais e empreendedores, muitos deles formados em instituições universitárias européias almejava construir para São Paulo uma identidade cultural condizente com o poder econômico e político de que agora desfrutava, inspirada nos modelos europeus que cultuavam.

As oportunidades criadas com a visita de Georges Dumas conformavam-se perfeitamente às idéias e interesses dessa fração das elites paulistanas, e Ramos de Azevedo sabia colocá-las em ação.

A criação da União Franco-Paulista e o projeto de construção do Liceu Franco-Brasileiro foram, entretanto, apenas algumas das muitas iniciativas de construção de uma imagem culta e civilizada de São Paulo.

Como mostra Lilia Schwarcs (2004), até o final do século XIX, tudo o que acontecia, acontecia no Rio de Janeiro: os saraus, os teatros, os concertos... Assim como situavam-se no Rio as grandes instituições culturais e de pesquisa do país, entre elas o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB –, o Museu Nacional e a Faculdade de Medicina. Ali se construía a história oficial da nação e, por isso mesmo, ela começava a ser contada sempre a partir do Rio e datada a partir da chegada da família real, em 1808.

Sobrava pouco espaço, então, para outras realidades e outras histórias mais regionais, e é nesse quadro que se inscreve a fundação do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo –IHGSP- em 1894, e a revitalização do Museu Paulista, que inicia sua fase “mais científica” em 1895, com a entrada de seu novo diretor Herman von Hering.

Estas instituições, além de ajudarem a compor o cenário “culto” de São Paulo, também tinham como função construir sua história.

Segundo a autora, constrói-se, então, um passado paulista, mais antigo e portanto mais nacional, calcado na figura do bandeirante destemido e desbravador, e branco, com a extirpação dos antepassados índios da história, assim como foram extirpados do território paulista. Também o Museu Paulista, definindo sua vocação científica, lança-se à condenação do índio, que representava o outro lado da civilização, a barbárie e a degeneração, opondo-se portanto à imagem indígena romântica construída pelo IHGB do Rio de Janeiro ¹¹⁷

No mesmo período, em 1894, é fundada a Escola Politécnica, nos moldes da francesa, que forneceria os quadros para a reforma urbana empreendida por Antônio Prado, a partir de sua posse em 1899. Segundo SEVCENKO (2000), Antônio Prado, educado em Paris, acompanhou a reforma empreendida pelo Barão Haussmann e, em seu projeto, adotou a mesma concepção para fazer de São Paulo uma capital a altura de suas elites: a incorporação de símbolos monumentais de origem ou inspiração européia, o traçado, tudo isso contribuía para a criação de uma atmosfera cosmopolita.

117 SCHWARCS, L. (2004), “A construção de uma identidade paulista” in BUENO, E. org.”Os nascimentos de São Paulo”, Rio de Janeiro: Ediouro.

Em suma, estamos falando de um período em que certas frações das elites paulistas investiam pesadamente na construção de uma imagem culta e civilizada para seu estado, principalmente em oposição ao Rio de Janeiro e, nesse processo, inspiravam-se quase que totalmente num modelo francês, reinterpretado e processado, claro, para servir aos seus interesses concretos.

Não é surpreendente, então, o interesse dos paulistanos pela União Escolar Franco-Paulista, que, diga-se de passagem, era bastante ativa.

Já no ano seguinte à sua fundação, começaram as visitas de estudantes brasileiros à França, retribuídas mais tarde por estudantes franceses. Foram organizadas também séries de conferências – Martinenche, Durieu, Chabaud, de novo Dumas...-, e realizadas outras em Paris – Oliveira Lima, Arrojado Lisboa, Rodrigo Otávio, Silvio Romero – tudo isso tendo resultado na criação de uma cadeira de estudos brasileiros na Sorbonne¹¹⁸

As conferências organizadas pela União, aliás, eram grandes eventos, reunindo a nata da sociedade local. Como descrevem, por exemplo, alguns relatórios de missão e recortes de jornais encontrados nas pastas do Arquivo do Quai d'Orsay, após sua visita a São Paulo, “onde foi objeto de demonstrações de simpatia da parte do Governo do Estado e dos principais grupos paulistas e franceses da cidade”, que M. de Lalande, embaixador da França no Brasil, teria se dado conta mais exatamente “da dimensão da influência francesa nesse estado”. Segundo um desses documentos, a conferência de Paul Adam, fundador do Comité France- Amérique de Paris, intitulada “O mito de Ícaro e a ciência latina”, teria levado ao teatro Municipal “uma audiência brilhante, que reuniu o Presidente e os secretários do estado, as elites paulistas e francesas”¹¹⁹.

Todo esse empenho, das duas partes, acaba resultando numa iniciativa inédita até então no Brasil: a montagem, em São Paulo, de uma Exposição de Arte Francesa do século

118 SILVA FREIRE, Vitor (1950), “Georges Dumas e Ramos de Azevedo: Uma obra de colaboração franco-brasileira - Liceu Franco Brasileiro (1923-1941) Liceu Pasteur (1941-1950), São Paulo, sem ed.

119 Nouvelle Série- Brésil vol 120 -1911-1916 06/06/1912 Archives MAE.

XIX. A organização dessa exposição, que começou em Julho de 1912, mobilizou um conjunto de alianças. Envolveram-se nisto os membros do Comité France-Amérique e da União Escolar; Vitor da Silva Freire e Rui de Paula Souza que acionaram Altino Arantes, conseguindo verba do governo do Estado; Ramos de Azevedo, que adequou as instalações do Liceu de Artes e Ofícios para receber as obras, enfim, praticamente todo o grupo que mais tarde participaria da fundação do Liceu Franco-Brasileiro se mobilizou para garantir o sucesso do evento.¹²⁰

Um editorial publicado em 30/06/1912 no jornal O Estado de São Paulo permite avaliar melhor a dimensão atribuída à iniciativa: “O projeto.....vai encontrando em todos os elementos de nossa sociedade o mais entusiástico apoio... A realização dessa iniciativa das duas entidades será um acontecimento de tal ordem que marcará uma época no progresso de nossa cultura, merecendo, estamos convictos, o apoio e todos esforços quer de particulares quer dos poderes públicos estaduais e municipais. É como se vê, um curso completo de educação artística, como nunca se fez na América Latina....uma exposição deste gênero, com tanta amplitude nunca foi levada a cabo fora da Europa. “

Por fim, solicitando o apoio governamental para a iniciativa, o editorial assume uma posição definitivamente dominada: “Será, aliás, um meio de correspondermos, embora incompletamente, à gentileza do Governo Francês que nos concedeu uma tribuna na Sorbonne, de onde falamos ao mundo civilizado da nossa terra, da nossa gente e do nosso papel no progresso da humanidade.”¹²¹

A efervescência das atividades da União Escolar Franco-Paulista é um dos elementos que concretizam a mobilização dessas frações das elites paulistas pela cultura francesa. É nesse contexto que, em sua segunda visita ao Brasil, em 1912, Georges Dumas

120 Nouvelle Série-Brésil, carton 180 dossier2 1912-1914 Archives MAE, p.13-14. Relatório do consul em São Paulo para o ministro das Relações Exteriores, descrevendo o andamento dos preparativos para a exposição de arte. O intuito do relatório também parece ser transmitir ao ministro a importância que a sociedade paulistana atribui à iniciativa.

121 Nouvelle Série-Brésil carton 180 dossier2 1912-1914 Archives MAE. p.15. Artigo de jornal anexado ao relatório.

e Ramos de Azevedo definem o projeto de criação de um Liceu francês, mais um elemento na configuração de uma imagem culta e civilizada de São Paulo.

3. Uma escola para as elites paulistas

O projeto do Liceu Franco-Brasileiro, entretanto, não apenas aliava os interesses franceses de ampliação de influência e os de Dumas, de contribuir para o desenvolvimento do Novo Mundo, aos das elites paulistas, de construir a identidade cultural de São Paulo. Esse colégio, ao mesmo tempo, atendia à demanda de certas famílias desses grupos, de proporcionar a seus filhos uma escolarização de qualidade.

Pelo menos na interpretação francesa, como mostram trechos das cartas encontradas no Arquivo do MAE, sua finalidade seria “reforçar os laços de amizade entre os dois países, desenvolver o ensino de língua francesa, mas principalmente facilitar o acesso de jovens brasileiros às universidades e Grandes Écoles além de, aproveitando os métodos pedagógicos franceses, criar em São Paulo um ensino sério, que há muito reclamavam as elites paulistas”.¹²² Mas quais seriam as características desse ensino sério e de qualidade que o Liceu francês estava encarregado de oferecer, e, por que ele era necessário?

Esta questão é tão mais pertinente quando se toma para análise a configuração do espaço escolar de São Paulo nas primeiras décadas do século XX.

Não faltavam, na época, opções de escolarização para os meninos e meninas dos grupos privilegiados. É certo que, como mostra REIS FILHO (1995), durante o Império, o poder público da província de São Paulo não deu qualquer atenção ao ensino secundário e, mesmo durante a Primeira República, o estado contava com apenas três ginásios públicos,

122 *Amérique- Généralités, sous-série : Brésil vol89 (1952-1963) - Carta do Consul da França em São Paulo e Santos Pierre Buffanais ao ministro das relações exteriores, Robert Schumann, explicando o contexto da criação do Liceu Pasteur. 27/10/1952. Embora esse documento apresente a justificativa oficial francesa, que por isso mesmo deve ser analisada com cuidado, SILVA FREIRE (1950), apresenta justificativa similar.*

um na capital, um em Campinas e outro em Ribeirão Preto, e algumas Escolas Normais, embora apenas a Escola Normal da Praça e as escolas de São Carlos e Itapetininga possuísem o estatuto de escola secundária.

Não obstante, tanto a Normal da Praça e principalmente o Ginásio da Capital, fundado em 1892 e equiparado ao Colégio D. Pedro II em 1995, eram instituições de grande prestígio, sendo este último, segundo LIMONGI (2001), considerado pelas próprias elites como “colégio de elite”.

O desinteresse do poder público no ensino secundário, por outro lado, deixou a porta aberta para as iniciativas de particulares, e o segmento de escolas privadas floresceu, a partir das últimas décadas do século XIX, sobretudo graças aos empreendimentos educacionais das congregações religiosas, principalmente católicas.

Esse espaço de escolas católicas, tanto para moças quanto para rapazes, também era intensamente utilizado pelos grupos dominantes. Como mostra PEROSA (2004), dentre esses estabelecimentos, hierarquicamente posicionados, alguns eram destinados a fornecer uma “boa educação” para os grupos mais privilegiados: altamente seletivos, garantiam às famílias uma rede de sociabilidade controlada, e a educação que ofereciam, com ênfase na formação moral, era orientada para a ocupação das posições sociais para as quais estavam destinados.

Assim, para os meninos, o programa de ensino era orientado para facilitar o ingresso nas instituições superiores mais prestigiadas, a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica e, a partir de 1913 a Escola de Medicina, ao mesmo tempo que o ensino de línguas e literatura visava o desenvolvimento de determinadas competências, como por exemplo as habilidades discursivas, e de disposições sociais e psicológicas necessárias para o exercício do poder.

Para as meninas o que se esperava da “boa educação” era a formação de mulheres e mães aptas a colaborar para o sucesso da carreira de seus maridos, também oriundos dos grupos dominantes, e a educar seus filhos dentro dos preceitos da moral cristã e dos bons costumes. Com um programa ancorado nas disciplinas de “humanidades”, o cerne da

formação consistia na produção de uma imagem adequada de si, enfatizando o cuidado com a aparência e a apresentação, o controle dos comportamentos, etc¹²³.

Baseado ainda em PEROSA (2004), o quadro dos estabelecimentos bem construídos, bem localizados e bem freqüentados seria assim configurado:

Nomes	Fundação	Clientela	Localização	Características
Liceu Coração de Jesus	1885	Rapazes/ barões do café	Higienópolis	Internato, externato e semi-internato
Colégio São Luís	Itu:1867 SP:1917	Rapazes/ barões do café e elites urbanas	Avenida Paulista	Externato e semi-internato
Ginásio S.Bento	1903	Rapazes/ barões do café e elites urbanas	Centro Antigo	Internato, externato
Arquidiocesano	1858	Rapazes/ elites recém-estabelecidas	Vila Mariana	Internato, externato
Colégio Sion	1901	Moças/ barões do café e elites urbanas	Higienópolis	Internato, externato
Colégio Des Oiseaux	1907	Moças/ barões do café e elites urbanas	Higienópolis	Internato, externato

Assim constituído, o mercado das escolas reservadas às elites aparentemente atendia as expectativas de formação, tanto no que diz respeito às competências propriamente escolares quanto sociais, de seus usuários em potencial.

¹²³ Ver PEROSA (2004), “Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930”, in Pro-posições, Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, v.15, nº2 (44), Campinas

A que tipo de demanda específica respondia, então, a criação do Liceu Franco-Brasileiro?

A primeira hipótese, que surge a partir da análise da configuração desse espaço, é que a demanda estaria relacionada ao desequilíbrio entre a quantidade de “boas escolas” confessionais e laicas, sendo que essas últimas, inclusive por serem estabelecimentos públicos, ofereciam, segundo REIS FILHO (1995) um reduzido número de vagas, e o rigor dos exames de seleção restringia ainda mais o número de alunos que efetivamente se matriculavam. Além disto, pode-se imaginar que um tal exame de seleção retirava em certa medida o controle das famílias sobre o futuro escolar dos seus filhos, situação eventualmente contornável numa escola privada. A mudança de orientação de algumas famílias rumo ao ensino leigo, aliás nem seria uma novidade já que, a partir dos primórdios do movimento republicano, a contradição entre a idéia de república e ensino religioso já havia levado alguns de seus partidários a optar e até a investir na criação de instituições laicas para a escolarização de seus filhos¹²⁴.

Esta hipótese, entretanto, não se sustenta por dois motivos: em primeiro lugar, os colégios católicos vinham sendo o espaço por excelência de formação das elites brasileiras desde o período colonial e a educação aí oferecida continuava valorizada e as vagas disputadas pelos grupos dominantes ainda no princípio do século XX, como aliás continuam até hoje. Assim, não é provável que esse grupo perrequista, por mais fiel que fosse ao ideário republicano, se desse ao trabalho de criar uma escola só para proporcionar a seus filhos um ensino laico, com tantas boas opções de escolas religiosas disponíveis¹²⁵

Em segundo lugar, nos inúmeros documentos que analisei, em nenhum momento é sequer mencionado o aspecto da laicidade como qualidade desejável do ensino a ser ministrado no Liceu.

¹²⁴ Ver, por exemplo MORAIS (1981), UHLE (1998) e CANTUARIA (2000)

¹²⁵ Pelo contrário, alguns grupos republicanos, também incentivaram e colaboraram para a criação de escolas católicas. Ver, por exemplo, LEONARDI (2004) sobre a trajetória de um colégio confessional do interior de São Paulo.

Por outro lado, a maior parte das justificativas para a criação do estabelecimento francês menciona a necessidade de um ensino secundário completo e seriado, demanda que só pode ser compreendida, quando analisada em relação às características de funcionamento desse segmento de ensino até aquele momento.

Segundo NAGLE (1997), até 1930, quando começa a se constituir, de fato, um sistema de ensino nacional, a escola secundária e a escola superior eram consideradas instituições inseparáveis, formando um tipo de estrutura autônoma no cenário escolar brasileiro. A dependência do ensino secundário em relação ao superior era total, a ponto das reformas em cada um desses segmentos processarem-se conjuntamente¹²⁶.

Em função dessa subordinação, a escola secundária assumiu um caráter de curso preparatório que se manteve resistente mesmo frente aos diversos esforços legais em transformá-la numa escola formativa.

Totalmente dependente das exigências das faculdades e com uma função imediatista, não importava que fosse cursada parceladamente, resultando numa preparação fragmentária e diretamente voltada para o ingresso nos cursos superiores.

No sentido inverso, o fato das escolas superiores existentes serem de natureza profissional – Direito, Medicina, Engenharia, Comércio, Farmácia, etc – impunha obstáculos para a implantação de um ensino com currículo clássico, completo e ordenado, de forma a se complexificar paulatinamente a cada série cursada e que formasse efetivamente os alunos. Essa ausência de uma “formação” no nível secundário, além disso, consistia, de acordo com NAGLE (1995), um impedimento para a própria organização do regime universitário.

A demanda das elites paulistas pelo ensino secundário completo e seriado, então, relacionava-se a uma lacuna sensível do ensino nacional, objeto da atenção de educadores e

¹²⁶ Em seis ocasiões procedeu-se a reorganização conjunta desses dois segmentos : a reforma Benjamin Constant, em 1890; a Epitácio Pessoa, em 1901; a Rivadávia Corrêa, em 1911; a Carlos Maximiliano, em 1915; a João Luís Alves-Rocha Vaz, em 1925 e a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Ver NAGLE, Jorge (1997) “A educação na Primeira República” , in FAUSTO, Boris, História Geral da Civilização Brasileira”, Tomo III, vol 2, RJ: Bertrand Brasil.

políticos de todo o Brasil, apesar do funcionamento deste segmento, assim como do ensino superior, ser matéria da competência do Congresso Nacional, cabendo à União as funções normativas e fiscalizadoras.

Assim, nem bem se implantara a república e Cesário Mota, médico, incumbido por Prudente de Moraes de elaborar um plano de reforma educacional para São Paulo denunciava em seu relatório:

“É quase nula e imperfeita a instrução secundária entre nós. Alguns poucos colégios bons e alguns professores distintos no curso anexo à Faculdade de Direito não suprem a deficiência de método, de seriação dos estudos e de dedicação real ao ensino.”¹²⁷

Entretanto, nem o plano de Cesário Mota, nem as reformas de Benjamin Constant ou Carlos Maxiliano, por exemplo, que tentaram imprimir um caráter um pouco mais integrado ao ensino secundário, lograram obter efeitos significativos na organização desse segmento. A escola secundária atrelada à escola superior, afinal, eram espaços reservados às minorias dominantes, e o sistema que vigorava até então aparentemente respondia aos interesses desses grupos, distribuindo os certificados necessários às novas gerações em número e qualidade suficientes para garantir a reprodução das suas posições.

Quais seriam, então, os determinantes da nova demanda de escolarização dessas frações das elites paulistas?

Ao que tudo indica, essa demanda reflete os esforços por diferenciação decorrentes das rápidas e intensas transformações da estrutura social, associadas à monetarização da economia, ao desenvolvimento da industrialização e da urbanização acelerada que se operavam a partir das últimas décadas do século XX, como conseqüência do crescimento da atividade agro-exportadora.

À complexificação do espaço social associa-se uma complexificação e expansão do espaço escolar, com um crescimento sensível do número de vagas em estabelecimentos de ensino secundário, principalmente em função do surgimento de escolas católicas para os

¹²⁷ Relatório de Cesário Mota em 1890, citado em REIS FILHO, Casimiro (1995), “A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista”, Campinas-SP: Ed Autores Associados.

grupos médios ou em ascensão¹²⁸ e pela criação ou ampliação das escolas de estrangeiros, como já foi discutido anteriormente.

O mesmo sistema imediatista que tinha garantido aos grupos dominantes a quase exclusividade de acesso aos diplomas superiores, na medida em que a escola secundária também era um espaço quase exclusivo desses grupos, vai determinar, então, a permeabilidade da barreira em torno da escola superior, já que o acesso a ela dependia muito menos da posse de um capital cultural solidamente estruturado, operando como fator distintivo, do que da acumulação de um montante relativamente restrito de um capital escolar específico.

A criação de um liceu francês seria uma estratégia importante nas lutas por diferenciação por dois motivos. Em primeiro lugar, pelo fato de que uma formação secundária internacional, principalmente francesa, já seria por si só um importante elemento de distinção, mas, mais do que isso, porque ela facilitaria o acesso aos cursos e aos diplomas das universidades e grandes escolas francesas, de valor assegurado no espaço social brasileiro.

Não que estudar num liceu francês fosse condição *sine qua non* para garantir a entrada nas instituições superiores francesas, como testemunham as trajetórias escolares do próprio grupo de fundadores da União Escolar Franco-Paulista e do Liceu Francês, quase todos eles formados na Europa e, principalmente, na França.

Muitos outros candidatos ao ensino superior francês, entretanto, não eram aceitos ou eram reprovados nos exames de acesso, situação que se amiúda na medida em que a república francesa organiza seu sistema escolar.

Esse fechamento relativo do ensino superior a estrangeiros, segundo se depreende da análise da correspondência diplomática francesa, justifica-se por duas razões: a primeira delas, meio prosaica, relaciona-se a um certo orgulho patriótico, materializado no altíssimo conceito atribuído pelos franceses às suas instituições educacionais. A formação, vista

¹²⁸ Ver, por exemplo, PEROSA (2004), op. Cit..

como de qualidade inferior, oferecida em outros países passa a ser considerada um impedimento para a inserção de não-franceses no sistema de ensino deste país.

A segunda razão, mais objetiva, surge como consequência de uma certa “democratização” do ensino superior na França. O aumento do número de diplomados não foi acompanhado por um crescimento proporcional de postos no mercado de trabalho, como já foi visto anteriormente, gerando um desequilíbrio que poderia ser intensificado pela concorrência de diplomados estrangeiros.¹²⁹

Se as competências internacionais adquiridas nessa experiência de escolarização desempenhariam um papel importante nos processos de inserção e diferenciação social, mesmo que os estudos superiores não fossem realizados no exterior, não menos importantes eram as competências acadêmicas que o ensino nos moldes franceses prometia.

A idéia de um ensino clássico, completo e seriado, que realmente formasse culturalmente os alunos na tradição clássica, atendia aos interesses das famílias mas, além disso, aparentemente, atendia também aos interesses da comunidade intelectual.

¹²⁹ Nouvelle Série- Brésil, carton 7, dossier 11- (1896-1907) O veto ao acesso de estudantes brasileiros em instituições francesas, por exemplo, levou o embaixador do Brasil, Gabriel de Toledo Piza, a solicitar a intervenção do Ministro das Relações Exteriores junto ao Ministro de Obras Públicas para que Pompílio Franco de Falcarreira e Luiz Felipe Alves de Nóbrega Jr participassem dos exames de admissão ao Curso Preparatório da École Nationale des Ponts et Chaussés et Mines. O primeiro consegue ir para o curso preparatório da École des Mines –ano 96/97– mas não para o de Ponts et Chaussés e o segundo nem para um nem para outro, mas tenta de novo no ano seguinte. Estas restrições, entretanto não se aplicavam apenas a brasileiros: a Série C- Administrativa 1908-1940 vol. 452-carton21-dossier 2: (1907-1912) trata da política de equivalência de certificados entre a França e diversos países da Europa (inclusive Itália e Espanha, onde os certificados franceses são aceitos), bem como casos particulares de pedidos de dispensa de exames para entrada na Universidade, principalmente de russos. O representante da Instrução Pública não aceita a equivalência porque isto permitiria o acesso geral a todos os cursos e historicamente Medicina, Farmácia e Ciências dentárias seriam reservados aos franceses, principalmente para garantir que apenas eles exercessem essas profissões. A idéia também envolve uma apreciação do significado e valor simbólico de cada certificado. Consultado pelo Cônsul francês em Riga sobre a qual título universitário francês poderia se assemelhar o certificado de fim de estudos da seção fundamental da Escola Real de Riga, ministro das Relações Exteriores responde que, segundo informações, este certificado corresponderia ao Baccalauréat do Ensino Moderno, mas, a forma paternal como são realizados os exames na Rússia dificilmente permitiria uma paridade real. O cônsul em Tiflis também fala que o diploma é equivalente ao Bac, fazendo sempre a reserva que “o nível dos estudos russos é sensivelmente inferior ao nosso”.

Ao que tudo indica, no interior das faculdades e escolas superiores de São Paulo, também professores e diretores começaram a ressentir-se da heterogeneização social progressiva de sua clientela, transferindo o objeto do discurso, como costuma acontecer, para a queda do nível de qualidade acadêmica dos alunos.

Muitos deles, alguns dos quais membros do comitê-fundador da União Escolar Franco-Paulista, buscando angariar subscritores, elaboraram um manifesto em defesa da criação do Liceu:

“Um grupo de lentes das Escolas Superiores de São Paulo – Faculdade de Direito e de Medicina, Escolas Politécnica e de Farmácia, Normal e de Comércio – cogita de há muito em abrir, na capital do Estado, *um estabelecimento de ensino secundário, capaz de preencher as lacunas sensíveis* que hoje apresentam em sua formação, os alunos que lhes chegam às mãos, mesmo os diplomados pelos institutos equiparados ao Ginásio Nacional”¹³⁰.

A ambição dos lentes era ainda um pouco maior. Segundo SILVA FREIRE (1950), também ele professor da Escola Politécnica e um dos elaboradores do manifesto pela criação do Liceu francês, visava o estabelecimento tanto as necessidades diretas, imediatas, do ensino secundário paulista, como reclamavam as seis instituições de ensino superior, como a sua organização, promovendo a elevação generalizada do futuro nível desse segmento de ensino.

A primeira guerra, entretanto, interrompeu as atividades da União Escolar Franco-Paulista e adiou a consecução do projeto, que voltaria à pauta mais tarde, quando seria apropriado pelo Grupo do Estado, inserido num projeto mais amplo de reforma da educação nacional.

4. O lugar do Liceu no projeto educacional do grupo do Estado

¹³⁰ Manifesto citado em SILVA FREIRE (1950) op.cit. p.11. Os grifos são do autor.

De acordo com alguns autores, nas primeiras décadas do século XX, a sede do jornal O Estado de São Paulo era um importante ponto de referência intelectual e profissional, local de rodas de professores de escolas superiores, profissionais liberais, jornalistas, em que se discutiam os problemas e projetos culturais (LIMONGI, 2001; CARDOSO, 1982, MARCOVITCH, 2004).

Como mostra LIMONGI (2001), a origem do grupo que elege a reforma educacional como tarefa política prioritária e indispensável para a “regeneração política do país”, mais tarde conhecido como “grupo do Estado”, relaciona-se, entretanto, ao período da Liga Nacionalista, quando emergem os principais eixos doutrinários e objetivos políticos que orientarão seus projetos.¹³¹

Fundada um ano e meio depois da Liga de Defesa Nacional sediada no Rio, em 1917, a Liga Nacionalista de São Paulo diferia-se de sua congênere carioca quanto a alguns itens de sua pauta.

A Liga carioca, surge como consequência das conferências de Olavo Bilac, tendo como objetivo denunciar a gravidade da situação moral do Brasil, problema cuja solução dependeria, por um lado, da obrigatoriedade do serviço militar, para combater o perigo externo representado pela cobiça internacional, e por outro lado da instrução, como forma de lutar contra o perigo interno representado pela falta de unidade e de patriotismo e pelo empobrecimento moral.¹³²

Já a Liga Paulista, que teve Rui Barbosa como seu primeiro presidente, centrava sua retórica em três pontos: reformas políticas moralizadoras, com a adoção do voto secreto e obrigatório, a erradicação do analfabetismo e a assimilação do imigrante¹³³.

131 LIMONGI, Fernando (2001), “Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo” in História das Ciências Sociais no Brasil.

¹³² NAGLE (1995), op.cit p.262

¹³³ É importante não confundir a criação dessas ligas aos movimentos nacionalistas que floresceram na Europa após a Primeira Guerra, entre eles o fascismo e o nazismo. Frutos da instabilidade econômica, social e política, os nacionalismos europeus, segundo BOBBIO(1993), foram caracterizados por serem

Recrutando seus membros entre as camadas urbanas educadas, que se autodefiniam como a elite cultural de São Paulo, as questões que se impunham à liga eram bastante específicas. A diversificação interna do complexo cafeeiro já não mais permitia a sobreposição dos interesses cafeeiros e paulistas e, como consequência, disso verifica-se um processo de fechamento do PRP.

Se, num primeiro momento, a Liga se constituiu uma instância importante de reunião de credenciais para inserção no PRP, as disputas internas que intensificam o fechamento do partido e aumentam o poder dos chefes políticos do interior, frustram cada vez mais as pretensões políticas de seus membros, explicando as críticas da Liga contra o PRP e seus dirigentes (LIMONGI, 2001).

O discurso de seus porta-vozes salientava que, ao submeter-se aos interesses das oligarquias agrárias, o PRP, além de corromper-se, traía seu compromisso fundamental de construir a nacionalidade.

Esse argumento, segundo LIMONGI (2001), também era um dos eixos da pregação nacionalista da Liga, expresso, por exemplo, nas denúncias ao alistamento eleitoral de imigrantes ou à aproximação entre o partido e a colônia italiana, mais um exemplo de que os interesses políticos do partido eram priorizados em detrimento da nacionalidade.

O outro eixo relaciona-se, ainda de acordo com o autor, à ameaça que representava a esse grupo eminentemente urbano a enorme porcentagem de estrangeiros que vivia em São Paulo por volta de 1920, principalmente em vista de seu progresso material e cultural. A assimilação e a expansão educacional adquirem então uma posição fundamental nas reivindicações desse grupo.¹³⁴

Após um rápido episódio de reaproximação com o PRP, quando Sampaio Dória é convidado por Washington Luís a ocupar a Diretoria Geral de Instrução Pública, os membros da Liga, que reunia além dos Mesquita, Monteiro Lobato, Fernando Azevedo,

movimentos de massa, controlados por um autoritarismo militarizado e por uma eficiente propaganda política. No Brasil, o entusiasmo pelos regimes totalitários parece ter sido mais intenso após a revolução de 1930. Ver, por exemplo Schwartzman, Bomeny, Costa (1984).
134 LIMONGI (2001) op. Cit. P.136-137

Reynaldo Porchat, Lourenço Filho, entre outros, foram mantidos distantes da política, até que, após a derrota eleitoral de alguns candidatos independentes apoiados pelo grupo, Júlio Mesquita anuncia seu afastamento da política militante.

A importância de tal episódio é que a partir desse rompimento, Mesquita Filho, falando em nome das “elites intelectuais” vai pregar o desprezo pela política militante como forma mais adequada de manter os paulistas fiéis à missão histórica de seu estado de construir a nacionalidade, que, no caso, ancorava-se num projeto político de reforma educacional. (LIMONGI, (2001).

5. Educação e Política: A formação de Elites e a Universidade

Essa dedicação à causa educacional não é surpreendente. Vivia-se um momento identificado por NAGLE (1995) como o de “entusiasmo pela educação”, em que algumas frações republicanas, desiludidas com o rumo tomado pela República tentam redimi-la pela difusão do processo educacional, entendido como remédio para todos os males que atingiam a nação.

Além disso, esse “estado-maior intelectual”, orquestrado por Mesquita Filho, reunia os elementos da Liga, muitos dos quais empresários culturais, como Monteiro Lobato, além dos próprios Mesquitas e principalmente o grupo que ficou conhecido como dos “educadores profissionais”.

Especialistas em educação e comprometidos com o movimento de renovação da Escola Nova, os já citados Sampaio Dória, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, juntamente com Mesquita Filho, o Grupo do Estado e, naturalmente com o apoio

do próprio jornal, vão se lançar numa campanha em prol de reformas no sistema de ensino, incluídas aí as disputas por seu controle e expansão¹³⁵.

Embora o “Grupo do Estado” fosse quase uma extensão da Liga Nacionalista, o eixo de suas propostas educacionais era diferente.

Sem ter as preocupações militares da Liga de Defesa Nacional, a Liga Nacionalista compartilhava com esta, assim como fará a partir de 1924 a Associação Brasileira de Educação – ABE, o discurso em defesa da educação popular. Os problemas sociais decorrentes do desenvolvimento industrial e urbano, o crescimento das camadas proletárias e dos efetivos de imigrantes, as greves e revoltas, enfim, eram vistos como ameaças ao espírito cívico, à integridade moral e à ordem social, cabendo à educação do povo a redenção do futuro nacional¹³⁶.

O Grupo do Estado, por outro lado, focaliza seu programa de reformas no topo do sistema educacional: a reorganização do ensino secundário e sobretudo a criação de uma Universidade.

Segundo CARDOSO (1982), o grupo tinha um projeto de hegemonia cultural e política contido no projeto de universidade e de sistema educacional, baseado numa concepção de sociedade dividida em categorias, elites - classes médias - massas, em que caberia às classe dirigente e intelectual a missão de conduzir a nacionalidade.

Caberia à universidade, definida por Júlio de Mesquita Filho como “o organismo concatenador da mentalidade nacional”, formar “essas admiráveis legiões de estudiosos desinteressados que, do ambiente sereno das bibliotecas e dos laboratórios, indicam, em

¹³⁵ Sobre os “educadores profissionais” ver, por exemplo MICELI (2001), LIMONGI (2001) e NAGLE (1995).

¹³⁶ Sobre as Ligas ver NAGLE (1995), e sobre a ABE ver CARVALHO, Marta (1998), “Molde Nacional e Fôrma Cívica”, Bragança Paulista-SP, EDUSF

todas as nações cultas do universo, as diretrizes por onde trilham confiantes os homens de ação”¹³⁷.

Por desempenhar um papel tão grande na definição dos rumos da nação, o controle da universidade, por sua vez, aparece como condição fundamental do exercício de hegemonia cultural e política.

Foi provavelmente para discutir o projeto de criação de uma universidade que, após a guerra, Júlio Mesquita procurou Georges Dumas, encontrando-o então às voltas com a retomada do projeto do Liceu.

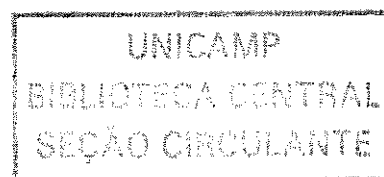
A idéia de fundar uma escola secundária francesa foi apropriada por Júlio Mesquita Filho sem a menor hesitação, como mostra o discurso de 1961, onde ele analisa a evolução da idéia universitária: “A iniciativa de criação (do Liceu) coube ao “grupo do Estado”, após um encontro com Georges Dumas. (...) Era ele de opinião que seria um erro começarmos pela fundação de universidade propriamente dita. Estava ele perfeitamente a par das lacunas de nosso ensino secundário e achava que deveríamos começar o movimento pela reforma do ensino de humanidades. Já via ele, e com carradas de razão, que sem um ensino secundário que preparasse os alunos de forma a torná-los capazes de haurir os ensinamentos a lhes serem ministrados na universidade, nada se conseguiria, (...) e se propôs a trabalhar conosco na criação, em São Paulo, de um ginásio, um liceu, em que pudesse preparar os futuros professores”¹³⁸.

O crédito pelo projeto de criação do Liceu não lhe é devido: além da correspondência diplomática que menciona a idéia de criação do Liceu já em 1913¹³⁹, nem Júlio Mesquita nem qualquer outro membro do grupo do Estado é citado por SILVA FREIRE (1950) como presente na cerimônia de lançamento da pedra fundamental do Liceu, em 1921, e é bastante improvável que essas personalidades passassem despercebidas, mas ao contrário, é citada a presença de vários “caciques” do PRP.

¹³⁷ MESQUITA FILHO “A crise Nacional” ESP 15/11/1925, citado por LIMONGI (2001), op.cit. p.152.

¹³⁸ CARDOSO, Irene, op. cit. p. 60.

¹³⁹ Nouvelle Série-Brésil 180 - 1



Entretanto, já em 1924 ele aparece como presidente do conselho de administração do Liceu Franco-Brasileiro.

Incorporando a iniciativa, utilizou-a como parte da “campanha educacional” do jornal em várias ocasiões, sempre relacionada à problemática da formação de elites dirigentes desinteressadas.

Essa campanha consistiu numa série de artigos elaborados pelos educadores que colaboravam com o o jornal O Estado de São Paulo e pelo próprio Mesquita Filho como, por exemplo este, em que elogia o Liceu como espaço de formação em humanidades:

Artigo de 18/02/1925-ESP“ (...) mais e mais se faz necessário preparar num país em formação como o nosso uma reserva de intelectuais, de idealistas, digamo-lo sem medo de falsas interpretações do termo, que garantam o futuro do país contra a hipótese de um rebaixamento geral do caráter nacional (...).

Para enfocar a necessidade da formação das elites dirigentes como questão fundamental das democracias, o artigo de Fernando de Azevedo também se refere ao Liceu: 17/03/1925 ESP: “Demais o problema do ensino secundário, sem cuja solução é ocioso falar-se em elevar o nível e dilatar os horizontes, prende-se visceralmente à questão, fundamental nas democracias, da formação das classes dirigentes”¹⁴⁰.

Ou ainda no artigo em defesa do Liceu Franco-Brasileiro, onde de novo Fernando de Azevedo, após afirmar que se fazia urgente a ação do Estado na estruturação do Ensino Secundário, saúda a nova escola: 17/08/1925 ESP: “Não há que negar que o Liceu, precedendo a obra de reorganização do ensino nacional, é a primeira iniciativa que se propõe, desinteressadamente, a enveredar por um caminho que todos reconhecem pelo melhor, mas poucos haviam decidido a percorrer”¹⁴¹.

Ou seja, para o grupo do Estado, a primeira iniciativa de transformação da educação nacional é uma escola francesa.

140 140 CARDOSO, Irene, op cit p.61

141 LIMONGI, op.cit. p.178

Capítulo IV

Sociedade, escola e projetos familiares: os usos do Liceu Pasteur

Uma escola internacional. É essa a imagem do liceu francês que se apreende a partir da análise da configuração de sua clientela nos seus primeiros vinte anos de funcionamento.

Seu estudo permite captar uma outra dimensão do trabalho realizado pelas escolas estrangeiras na São Paulo da primeira metade do século XX: pouco utilizada pelas famílias francesas, aparentemente de presença não significativa naquela época, essa instituição foi responsável pela escolarização dos filhos de frações importantes das elites paulistas, de imigrantes enriquecidos ou refugiados de guerra, bem como, paulatinamente, dos filhos das famílias dos grupos médios.

Trata-se aqui de interrogar que características dessa escola seduziram e corresponderam às expectativas de grupos tão diferentes e em que medida os efeitos da passagem pela instituição poderia viabilizar a consecução de seus projetos de inserção social.

Esse capítulo dedica-se, num primeiro momento, a analisar alguns elementos constitutivos da imagem que seus fundadores e, mais tarde, seus diretores e professores construíram para o Liceu Pasteur.

O estilo desta instituição, tributário também da posição ocupada pela França no cenário geopolítico da época, bem como do peso de sua tradição cultural e de seu cosmopolitismo, constitui fator importante para a compreensão da posição que ocupou no espaço escolar em diferentes momentos da estruturação da sociedade paulista.

Num segundo momento, a análise recai sobre a maneira como essa instituição serviu aos interesses dos diversos grupos que dela se utilizaram durante período que vai de

sua fundação, em 1925, ao fim da segunda guerra, em 1945, data que marcaria, segundo alguns autores, o início do declínio da posição da França no cenário geopolítico mundial¹⁴².

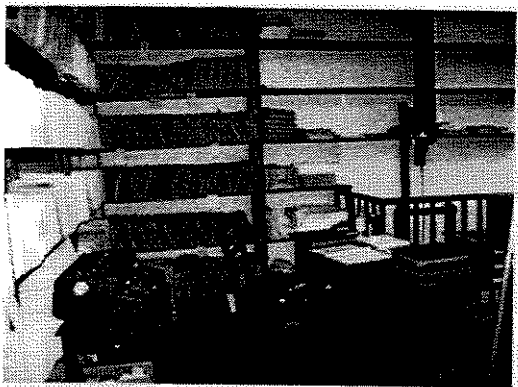
A idéia é as grandes transformações políticas, econômicas e sociais do período provocaram alterações na demanda de escolarização dos grupos para quem o colégio havia sido criado, ao mesmo tempo que permitiu a outros grupos a realização de seus projetos familiares de inserção e reprodução ou, em alguns casos, de ascensão. Os dados coletados tanto nos arquivos do MAE quanto do Liceu Pasteur, bem como algumas das entrevistas realizadas parecem indicar, por outro lado, que a mudança da clientela, teve efeitos relativos na posição ocupada pela escola no espaço escolar, graças principalmente à imagem construída por seus fundadores, e ao destino de muitos de seus ex-alunos.

Como forma de caracterizar a clientela do Liceu no período indicado, foi realizada uma pesquisa nos arquivos dessa instituição, não sem uma certa dificuldade.

1. Uma nota sobre as fontes

Os arquivos do Liceu Pasteur ocupam uma sala de cerca de 40m² localizada no primeiro andar do edificio escolar, no alto do que atualmente são as salas onde funciona a secretaria. O acesso aos documentos, geralmente restrito aos funcionários administrativos, é feito por uma escada que liga exclusivamente esses dois espaços, de forma que qualquer visitante deve necessariamente atravessar as duas salas, onde estão as mesas das auxiliares de escritório e da secretária, para poder subir ao arquivo.

¹⁴² BOZO (2003), ROLLAND (2000)



O arquivo do Liceu Pasteur

Fonte: CANTUARIA, 2004

Essa disposição justifica-se já que a manutenção desses arquivos pela instituição deve-se muito mais a razões burocráticas do que históricas. As paredes são cobertas por estantes, que também são utilizadas para formar três subdivisões da sala, repletas de caixas numeradas com os dossiês dos alunos do liceu desde sua fundação, também numerados um a um.

Razoavelmente organizado no que diz respeito a esses dossiês, o material está organizado em ordem alfabética e não por turmas. Percebe-se que, no correr dos anos e em função do aumento da quantidade de pastas, foram feitas várias tentativas de facilitar a localização do material. Devido à impossibilidade de acrescentar novos nomes às listagens existentes, foram abertos novos livros tombo e iniciadas novas séries, num total de três, sendo que a primeira reúne a documentação até 1955, a segunda até 1980 e a terceira até os dias de hoje, sendo a busca para esta última informatizada.

Isto significa que a caixa nº 1 da primeira série contém dossiês de alunos com nomes começados pela letra A, que entraram na escola em 1925, mas também que entraram, por exemplo em 1940, o que dificulta um pouco o trabalho do pesquisador, principalmente quando se trata de reconstituir turmas, um dos meus objetivos ao estudar esse material.

O conteúdo desses dossiês até 1945, data limite desta pesquisa, é bastante limitado: na maior parte deles a documentação restringe-se a requerimentos de matrícula para cada série e para a realização de provas finais de cada disciplina, a cada ano.

O formulário padrão para esses requerimentos inclui informações sobre o nome da criança, sua nacionalidade, juntamente com a data de nascimento, o nome do pai, e endereço. Este formulário inclui também informações sobre suas particularidades físicas e raciais: cor da pele, tipo e cor de cabelo, formato de nariz e de lábios, cor dos olhos, altura e estado da barba e do bigode, fazendo pensar em um tipo de estudo antropológico, por exemplo, ou nas pesquisas de Lombroso, Bertillon e Ferri que prometiam identificar, a partir dessas características, os potenciais criminosos ou personalidades psicopatas¹⁴³.

Por outro lado, estas são as únicas informações pedidas constantes nos dossiês até por volta de 1940, quando são inseridas algumas fichas de exames ergométricos. A exceção consiste nos dossiês de alunos estrangeiros, que contêm vistos de entrada com informações do passaporte, informações familiares, fichas médicas e atestados de vacina.

Além dos dossiês de alunos, há vários outros tipos de documentos nos arquivos do Liceu Pasteur, mas, ao contrário dos primeiros, esse material está completamente desorganizado. Assim, numa única estante estão amontoados documentos diversos e descontinuados, pelo que pude averiguar, como diários de classe – a partir de 1972 –, livros de matrícula de 1ª a 4ª séries – a partir de 1934 –, e até algumas avaliações de alunos, mais recentes.

A última prateleira dessa estante reúne os documentos mais antigos, aí armazenados graças à sua dificuldade de manejo: trata-se de livros com cerca de 1mX0.70m, com capa de madeira coberta de tecido, pesando no mínimo uns 15 Kg cada um. Não obstante a dificuldade de acesso a esse material, foi possível constatar que trata-se de livros-ponto de professores – de 1925 a 1928 – e livros de notas – de 1926 a 1928 .

Levando em conta que, para os fins dessa pesquisa era importante a reconstituição das turmas até 1945, as fontes utilizadas foram:

¹⁴³ Ver SCHWARCZ (1993), “O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930”, São Paulo: Companhia das Letras.

- a. atas de exames de admissão, de 1926 a 1933, onde constam os programas das provas, os examinadores, os nomes dos alunos, e as notas obtidas em cada disciplina, além da lista final dos aprovados;
- b. livros de matrícula na 1ª série, de 1934 a 1945, com nome do aluno, data de nascimento, naturalidade – que na maior parte das vezes é preenchida como nacionalidade –, nome do pai e endereço. A partir de 1945, os livros de matrícula passam a incluir nome da mãe, nacionalidade e profissão dos pais, embora os itens não estejam preenchidos num grande número de casos.
- c. livros de notas, de 1926 a 1928, com nome do aluno, ano letivo, série e data da primeira matrícula na escola, além das notas bimestrais das provas escritas, orais, e as médias de cada disciplina.

Sabe-se, entretanto, que a escola começou a funcionar em 1924 nas instalações do Liceu de Artes e Ofícios, até transferir-se em 1925 para o prédio próprio, mas não foi possível encontrar qualquer documento referente a este ano, somente referência nos livros de notas de alunos que teriam sua primeira matrícula datada de 1924. Como a primeira turma de formandos bacharelou-se em 1929, o que significa que cursou a primeira das cinco séries em 1925, tenho como hipótese que, em 1924, o Liceu funcionou com um número muito reduzido de alunos cursando apenas um preparatório. Este é um dos pontos a serem aprofundados numa futura pesquisa.

De qualquer forma, foi a partir dessas fontes que consegui reconstituir as turmas de primeira série de 1925 a 1945.

A opção pelas turmas de primeira série e não de formandos baseou-se em informações colhidas em entrevista¹⁴⁴ com um ex-aluno da escola, admitido em 1942, que afirmou tratar-se o Liceu Pasteur de uma “escola-guilhotina”: muito boa para os bons, mas

¹⁴⁴ Entrevista realizada em Paris, a 11/05/2003.

onde qualquer deslize levava a perder a cabeça. O alto número de repetências e provavelmente de evasão foi, de fato, observado na pesquisa como vai ser discutido a seguir, ficando difícil saber se a escola não correspondeu às expectativas das famílias, ou se os alunos não atenderam às expectativas da escola. Além disso, como meu objetivo era identificar as famílias que buscavam uma escolarização francesa, nada melhor que focalizar a primeira série do curso secundário, justamente o momento de tomada de decisão.

Com relação à reconstituição das turmas, como os livros de matrícula começam em 1934, outras fontes foram usadas para algumas turmas, particularmente as atas de exames de admissão para as turmas de 1926 a 1933, e o livro de notas da 2ª série de 1926, para reconstituir a turma de 1925.

Tendo em vista as poucas e desiguais informações presentes nas fontes disponíveis, a configuração social das turmas foi realizada parcialmente: apenas para a turma de 1945 foram obtidas informações, mesmo que incompletas, sobre profissão e nacionalidade dos pais.

A afirmação de que as primeiras turmas do Liceu eram formadas por grupos de elite baseia-se na identificação dos sobrenomes dos alunos e de seus pais como pertencentes a famílias reconhecidamente privilegiadas, econômica e/ou socialmente. Também no caso de estrangeiros ou seus descendentes, exceto nos casos em que o próprio aluno nasceu no exterior, a estratégia utilizada para identificação baseou-se também nos nomes de família¹⁴⁵

¹⁴⁵ Esta estratégia também foi utilizada por MICELI (2001), “Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais”, in MICELI, S. org “História das Ciências Sociais no Brasil”, São Paulo: Editora Sumaré, e CUNHA, Maria Iza G (1999) “Formar damas cristãs, cultas, virtuosas, polidas e sociáveis: Colégio Nossa Senhora do Patrocínio” in NASCIMENTO, Terezinha e al. “Memórias da Educação”: Campinas (1850-1960), Campinas SP: Editora da Unicamp. Ela tem desvantagens óbvias, como a impossibilidade de se separar as famílias portuguesas das brasileiras e a tendência a se aglutinar emigrantes e expatriados. Essa última dificuldade foi menos importante para o caso dessa pesquisa, na medida em que minha hipótese interrogava prioritariamente sobre o uso do colégio pelas famílias brasileiras dos grupos dominantes.

2. Cosmopolitismo e Tradição: O estilo do Liceu

A posição hierárquica ocupada por uma instituição em um espaço escolar complexo relaciona-se em grande medida à sua visibilidade e seu estilo, ambos por sua vez tributários da história da instituição, da imagem que os seus fundadores construíram para ela, bem como da origem e principalmente do destino social reservado aos alunos que formou.

No caso das escolas internacionais, sua imagem inclui também alguns componentes, ou melhor, alguns atributos “herdados”, legados pelas nações que representam.

Assim, uma instituição desse tipo em certa medida vai refletir um maior ou menor grau de prestígio, vai ser alvo de admiração ou de desprezo, enfim vai ser objeto de representações sobre as quais ela tem controle e autonomia limitados porque têm pouco a ver com a instituição em si, o trabalho que realiza ou mesmo com a imagem que ela busca construir para si, mas sim das formas de representação da nação de origem, dependentes da posição e do papel que esta desempenha na ordem geopolítica mundial, sujeitos por sua vez a mudanças mais ou menos rápidas.

Além desses atributos variáveis, as escolas internacionais herdam também um estereótipo identitário, associado a supostos atributos de nacionalidade.

Este estereótipo identitário, entendido aqui como um conjunto de estruturas mais ou menos fixas de percepção de uma nação, seu povo e suas instituições, pode por outro lado ser incorporado e reafirmado pela escola como parte da imagem que constrói para si.

Os atributos identitários, de uma forma geral, não têm um valor em si, a não ser em casos especiais de difamação ou enaltecimento explícito de uma instituição educacional, mas vão ser percebidos valorativamente pelos clientes em potencial. Uma escola alemã, por exemplo, no Brasil, tem sua imagem geralmente associada a disciplina rígida, direção autoritária, competência, etc., características geralmente atribuídas à Alemanha como nação e ao seu povo. Essas características, por sua vez, vão ser percebidas como positivas ou negativas dependendo da família, do grupo, ou até da circunstância em que se exige ou se pede uma avaliação.

Naturalmente, se essa mesma escola for caracterizada como nazista não se pode mais falar em neutralidade do estereótipo identitário, mesmo que alguns poucos ainda possam considerar essa característica como desejável.

Esse fenômeno acontece em maior ou menor intensidade com todas as instituições internacionais: a escola americana costuma ser associada à modernidade e eficácia, a inglesa à tradição aristocrática e assim por diante. Mesmo que esses estereótipos tenham pouco a ver com a realidade, irão compor, de alguma forma, o estilo da escola.

No caso do Liceu francês, a primeira coisa que se pode dizer é que ele já nasceu tradicional.

A tradição cultural da França, ancorada no Iluminismo, nos diversos movimentos artísticos e literários, na história de suas universidades e escolas, bem como sua imagem de representante de uma cultura universal, certamente imprimiu seus contornos à instituição recém criada, que assim revestia-se de um forte capital simbólico.

Além disso, o ensino clássico que o Liceu se dispunha a oferecer era percebido, como mostram os documentos produzidos por seus fundadores, como um resgate dos antigos valores educacionais, de uma formação na tradição humanista desinteressada e desvinculada das imposições de uma economia cada vez mais complexa, principalmente em função da expansão industrial e comercial.

Essa tradição, associada à imagem do Liceu e à formação ali oferecida, não significava de forma nenhuma um arcaísmo, um apego a uma proposta educacional retrógrada, antes pelo contrário. O ensino clássico humanista era visto como fundamental na construção de uma estrutura cognitiva sólida, base para o desenvolvimento do conhecimento filosófico e científico. Isso porque, ao mesmo tempo em que a imagem da França era identificada à tradição cultural e intelectual, também era identificada à modernidade científica e educacional. Nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, a França foi responsável por uma produção de conhecimento importante na área

da psicologia e da pedagogia, bem como em outras áreas das ciências humanas, exatas e biológicas¹⁴⁶.

Outro aspecto da imagem do Liceu, o cosmopolitismo, também foi herdado da França, ou mais particularmente de sua capital. Sem dúvida nenhuma, Paris naquela época era considerada o centro do mundo, a mais universal das cidades, referência da moda, das artes e do viver mundano. Esse cosmopolitismo elegante a ela associado, ao mesmo tempo que marcava a imagem do país também marcava suas instituições, e o Liceu Franco-Brasileiro, com seu edifício em estilo clássico europeu adequava-se bastante bem a esse traço¹⁴⁷.



Construção do prédio do Liceu Pasteur na rua Mairinque, Vila Mariana, em São Paulo

Fonte: Acervo fotográfico do Liceu Pasteur

¹⁴⁶ Por exemplo as pesquisas de Binet, Durkheim, o casal Curie, entre tantos outros. Sobre essa imagem moderna da França, ver CARELLI (1994).

¹⁴⁷ Ao que tudo indica, trata-se de um projeto menor de Ramos de Azevedo, raramente mencionado ou representado em estudos sobre sua contribuição arquitetônica. No entanto, a trajetória profissional e as grandes obras desse que é conhecido como o “arquiteto oficial de São Paulo”, e o fato dele ter projetado e acompanhado pessoalmente a obra, inclusive investindo capital próprio (Markovitch, 2003), aparentemente conferiram grande prestígio à instituição. Relations Culturelle v.3, carton 172, dossier 4. Relatório de M. Buffanais, cônsul em São Paulo a M. Schumann, ministro das relações exteriores, sobre a trajetória do Liceu.

De qualquer forma, esses atributos “legados” pela França ao Liceu, foram corroborados pelo perfil de seus fundadores brasileiros: herdeiros dos antigos barões do café, bacharéis, políticos, profissionais liberais, estavam ali representadas várias frações das elites mais tradicionais e internacionalizadas de São Paulo.

Aliás, as características de seus fundadores, tanto franceses quanto brasileiros, a mobilização de recursos que empreenderam, sua dedicação pessoal ao projeto e seus objetivos, além da campanha veiculada pelo jornal O Estado de São Paulo, foram fundamentais para a produção de um outro aspecto constitutivo do estilo do Liceu, sua legitimidade como espaço de “boa formação escolar”.

A competência, o rigor e a seriedade de ensino parece ter sido também um dos traços que mais mereceram a atenção de seu primeiro diretor, Rui de Paula Souza e do corpo docente. O índice de repetência no Liceu foi bastante alto desde sua fundação, e a porcentagem de formandos em relação aos admitidos de cada turma, como pude averiguar pelo menos para os primeiros anos, não passava dos 40%, se tanto.

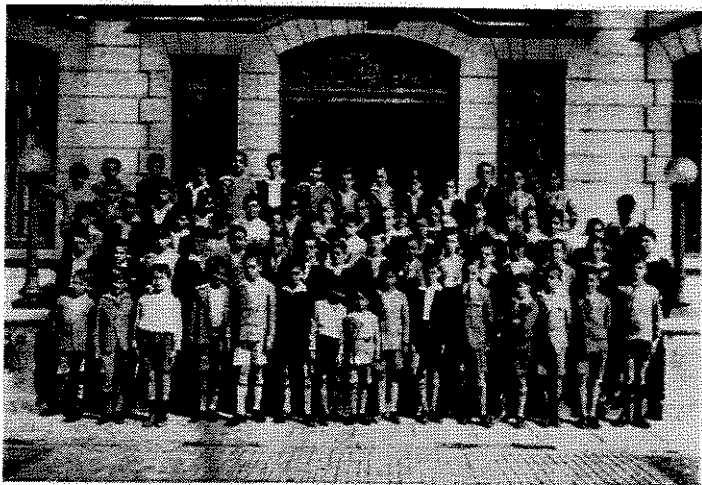
Levando-se em conta que se tratava de uma escola privada, portanto economicamente dependente de sua clientela, essas medidas sugerem um grande empenho em manter uma autonomia da escola em relação à seus prestigiados clientes, de modo a construir e manter um padrão de educação de qualidade.

3. A formação total das elites paulistas

Fundado para formar as elites paulistas, o Liceu Franco-Brasileiro, pelo menos em parte, cumpriu o seu destino.

Em 20 anos de funcionamento, a escola matriculou na primeira série um total de apenas 24 alunos nascidos na França, sendo que um deles, pertencente à tradicional família

paulista Toledo Piza¹⁴⁸, nem era cidadão francês. Este dado reforça a hipótese de que o investimento do governo francês relacionava-se muito mais ao aumento de sua influência sobre as elites brasileiras, do que a garantir a escolarização de seus cidadãos.



Uma das primeiras turmas de alunos menores do Liceu Pasteur

Fonte: Acervo fotográfico do Liceu Pasteur

Por outro lado, a análise das atas e livros de matrícula faz pensar que se tem em mãos um “Quem é quem?” da sociedade paulista, já que estão ali representadas algumas das mais tradicionais e importantes famílias de São Paulo na época.

Além de vários representantes da família de Toledo Piza, que forneceu também um ativo embaixador do Brasil em Paris, ainda no final do século XIX, Gabriel de Toledo Piza, as famílias que mais se utilizaram do liceu são: Moraes Barros, Camargo Penteadó, Paes de Barros, Almeida Prado, Silva Telles, Andrada e Silva, Villares, Pacheco Jordão, Souza Queiróz, Paula Leite, Barros Aguiar, entre outras.

Também encontra-se alguns Arantes, possivelmente parentes de Altino Arantes, vários Mesquitas, por parte de pai e de mãe, e dois filhos de Sampaio Dória, Luís Antônio e

¹⁴⁸ A origem dessa família em São Paulo remonta à primeira metade do século XVII, com a vinda de D.Simão de Toledo Piza, descendente da nobreza espanhola e seu posterior casamento com a filha de Sebastião Fernandes Corrêa, primeiro provedor e contador da fazenda real da capitania. Proprietários de terras, a família reunia um grande número de bacharéis que dedicavam-se, entretanto, às artes plásticas, literatura e jornalismo. Aparantemente, bastante influenciados pela cultura francesa, muitos de seus membros estudaram e moraram nesse país, um deles exercendo o cargo de embaixador brasileiro em Paris. www.geocities.com.

Omar, comprovando que a campanha que realizou no O Estado de São Paulo em defesa do Liceu valia para sua própria família.

Mas o que buscavam essas famílias quando optaram por escolarizar seus filhos no Liceu Franco-Brasileiro?

Naturalmente, as particularidades de sua fundação e as características de seus fundadores, por si só, já garantiam ao Liceu o estatuto de espaço privilegiado de formação de grupos dominantes mas, como foi visto, essa posição era compartilhada também por outras instituições importantes e mais antigas.

Talvez a nova escola francesa, legitimada pelo próprio governo desse país fosse vista como uma novidade, imprimindo assim um componente ao mesmo tempo distintivo e arrojado a essa opção de escolarização. Sabe-se, entretanto, que esses grupos utilizavam intensamente a escola em suas estratégias de posicionamento social, o que torna improvável que a escolha da escolarização de seus filhos se apoiasse apenas nessas razões.

A análise da configuração das turmas e dados colhidos em entrevistas, entretanto, sugerem algumas hipóteses mais consistentes.

A primeira delas é suscitada pela análise dos nomes das famílias que aparecem mais frequentemente nas listagens da escola, algumas delas elencadas acima: não são apenas famílias importantes ou abastadas, são famílias tradicionais, curiosamente quase todas pertencentes às oligarquias agrárias.

São justamente essas elites tradicionais os grupos que tem seus valores mais fortemente desafiados pela nova hierarquia das normas e propostas sociais que surgiam no período.

Frente às intensas transformações estruturais associadas à expansão industrial e as decorrentes alterações das demandas e das possibilidades de mobilidade abertas pela complexificação do espaço produtivo, que beneficiava os estrangeiros e os grupos médios, a opção por um ensino clássico surge, aparentemente como um esforço de diferenciação por meio da preservação de valores culturais, papéis e atitudes referentes a um período que antecedeu o novo estágio da indústria e do comércio.

A escolha não surpreende. Como afirma RINGER (1979), na maior parte dos países, a ênfase atribuída pelas mais prestigiadas escolas secundárias ao currículo clássico humanista, principalmente pela conotação aristocrática do ensino clássico e de sua posição na cultura das elites pré-industriais, sempre foi associada a tradição e universalidade.

A escola, como instância de treinamento técnico, atenderia, por um lado, às expectativas de escolarização dos grupos tradicionais, viabilizando o acesso às faculdades de São Paulo, mas, como instância de transmissão de herança cultural, seria o espaço destinado a reproduzir os estilos de vida, normas e maneiras do passado, uma forma de recusar a identificação com o presente.

A segunda hipótese refere-se ao uso do liceu francês como instância de “formação total”, com efeitos semelhantes aos descritos por Jean-Pierre Faguer (1991) sobre a passagem por alguns colégios jesuítas.

O pensionato do Liceu, que começou a funcionar tão logo terminou a construção do prédio da escola, em 1925, criava condições para esse tipo de experiência, e era bastante utilizado pelas famílias, mesmo as que habitavam São Paulo.



Refeitório do Liceu

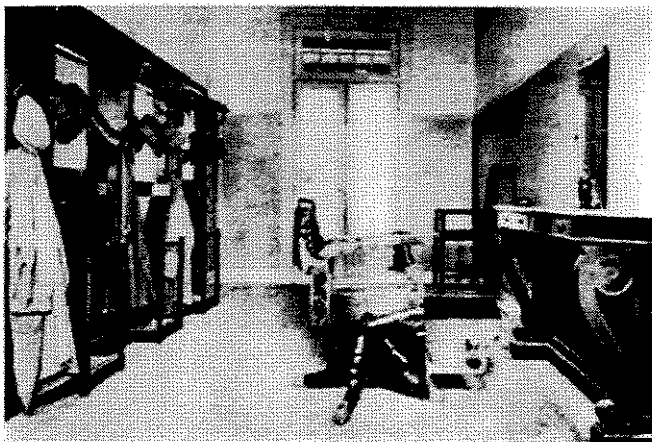
Fonte: Acervo fotográfico do Liceu Pasteur

A entrevista que realizei com um ex-aluno, admitido nos primeiros anos da década dos 40, esclarece alguns pontos a esse respeito¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Entrevista realizada em 18/10/2004. O entrevistado é brasileiro, e o mais novo de 3 irmãos ex-alunos do Pasteur.

O entrevistado pertence a uma família de grandes proprietários de terras na região de Mococa, no interior de São Paulo, que expandiram suas atividades econômicas através de um laticínio e de um banco comercial. Segundo sua própria avaliação, ele seria, assim como vários de seus colegas, no mínimo, representante da segunda geração de jovens de sua família que estudaram no Liceu, o que é confirmado pelas atas e listas de matrícula, que registram a presença de alguns de seus tios e primos desde 1926.

Mesmo com uma residência na capital, a experiência do internato era considerada fundamental para sua família. Quando perguntei as razões pelas quais ele e os irmãos foram para o Liceu, ele respondeu que era já uma tradição na família, era a melhor escola e também porque funcionava sob regime de internato, ao contrário da única outra opção que ele avalia como de qualidade similar, o Colégio São Luís.



Barbearia do Liceu

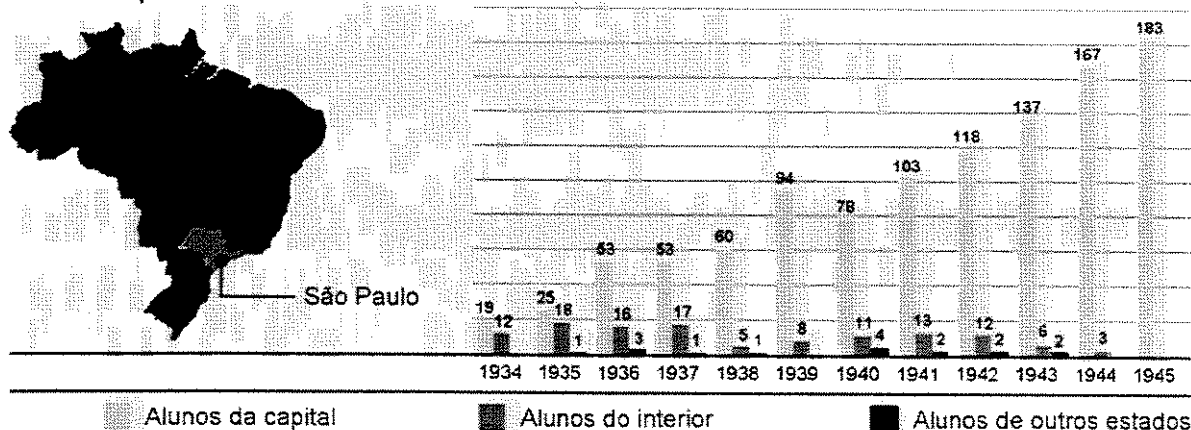
Fonte: Acervo fotográfico do Liceu Pasteur

Segundo ele, a importância que os pais atribuíam ao internato baseava-se no controle sobre os estudos, os comportamentos e as amizades, ficando muito difícil “aprontar”, idéia que ele imagina compartilhada por outras famílias, já que entre seus colegas, muitos moravam na cidade, e um deles ia de carro para a escola no começo da semana e só voltava para casa no sábado. Na falta de informações mais precisas sobre o pensionato e os alunos internos, esse testemunho lança algumas luzes sobre a contradição entre o elevado número de pensionistas, conforme atestado por antigos funcionários da escola, e a também alta porcentagem de alunos residentes em São Paulo, como mostra o gráfico nº 2.

Gráfico 2

Distribuição da origem dos alunos no Brasil

Durante o período de 1934-1945



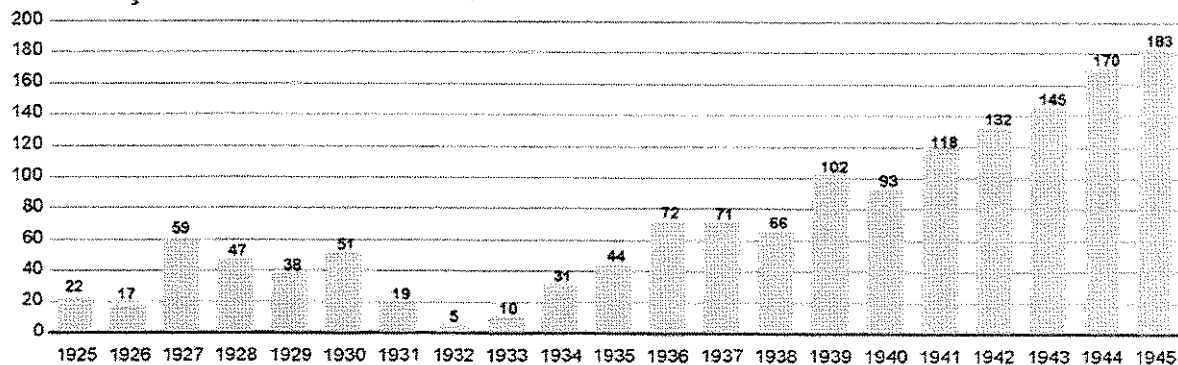
Assim, a ruptura com o exterior, o espaço das atividades artísticas, musicais e literárias, o controle do tempo de estudo e de lazer, o contato pessoal com os alunos, seriam aspectos importantes de uma “formação total”. Para além da transmissão de saberes, o acompanhamento do desenvolvimento social, afetivo e moral dos jovens garantiria a internalização do modelo de formação francês.

Se o estilo do Liceu e a proposta de escolarização que oferecia seduziu uma clientela fiel, não é possível dizer que essa adesão fosse uma unanimidade entre os grupos privilegiados.

Como mostra o gráfico nº 3, nos primeiros anos de funcionamento da escola, quando a clientela era formada quase exclusivamente pelos filhos de famílias brasileiras bem posicionadas, o número de ingressantes na 1ª série era modesto.

Gráfico 3

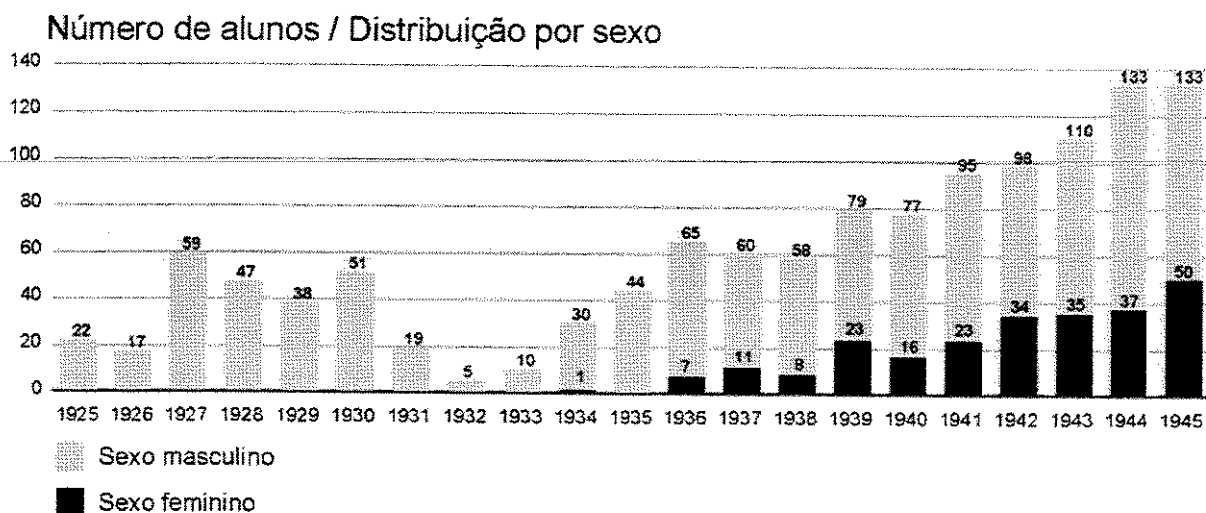
Evolução do número de alunos



Mesmo considerando a hipótese de que processo de admissão fosse seletivo a ponto de inibir a demanda ou rejeitar um grande número de pretendentes, o Ginásio da Capital, ao que parece nessa época ainda rigoroso em seu processo seletivo, matriculou, em 1925, 117 alunos na 1ª série, segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1924/1925, contra 22 do Liceu. Uma grande diferença, ainda que fosse o primeiro ano de funcionamento da escola, e que a comparação envolva um estabelecimento gratuito e um cujas mensalidades eram elevadas.

Por outro lado, mesmo entre as famílias que optaram pela escolarização francesa, fica claro que essa aprovação restringia-se aos rapazes. Como pode ser observado no gráfico nº 4, praticamente não se registra a presença de meninas nos primeiros anos de funcionamento do Liceu, mesmo que sua presença não fosse vetada pela instituição.

Gráfico 4



É verdade que o internato só recebia meninos, mas a julgar pelo depoimento do entrevistado mencionado anteriormente, cujas irmãs estudaram no Sion, para as elites tradicionais, os espaços privilegiados de escolarização de meninas ainda eram os colégios de freiras. Esse quadro vai se manter ainda por bastante tempo, como mostra o trabalho de PEROSA (2004).

De qualquer forma, se os fundadores do Liceu acalentavam pretensões de que ele ocupasse a primazia do espaço de formação de elites, essa esperança sofreu um duro golpe com a criação, em 1927, pelos educadores-profissionais do Grupo do Estado, Sampaio Dória, Lourenço Filho e Almeida Jr, do Liceu Nacional Rio Branco.

Essa instituição privada e laica, que também oferecia um ensino seriado em moldes semelhantes ao da escola francesa, tendo sido criada também para concorrer com esta, acabaria sendo beneficiada por alguns acontecimentos históricos de grande repercussão política: a revolução de 1930 e as reformas educacionais nacionalistas, bem como a revolução de 1932, que tiveram impacto sobre a clientela nacional, provocando, por outro lado, um crescimento da demanda de grupos estrangeiros.

Como mostra o gráfico nº 2, aparentemente esses acontecimentos e a insegurança quanto ao futuro da educação internacional, provocaram a migração de importantes frações dos grupos nacionais, provavelmente muitos deles para o Rio Branco, e o Liceu teve sua clientela quase zerada, até que em 1934 começa sua recuperação.

A configuração do alunado nesse momento já é um pouco diferente.

4. A formação universal dos grupos estrangeiros

A presença de estrangeiros ou descendentes de estrangeiros dentre a clientela do Liceu é um fenômeno que se registra desde sua fundação e se intensifica ao longo do tempo.

Analisar a maneira como esses grupos utilizaram a escola em seus projetos familiares implica, entretanto, abordar essa presença não como um todo homogêneo, mas pelo contrário, bastante diferenciado.

A primeira distinção refere-se aos alunos franceses ou descendentes de franceses, bem como belgas e suíços oriundos de cantões ou grupos francófonos.

Em número pouco significativo, sua presença na escola justifica-se, provavelmente, pela conveniência: a não ser pelas escolas de congregações francesas, o liceu era a única a oferecer escolarização nesse idioma, e no caso de expatriados, isso poderia significar a continuidade dos estudos no sistema de seu país.

Uma segunda distinção é necessária para enquadrar famílias como Werneck, Whately, Withaker, entre outras, que embora de origem estrangeira, têm uma longa história de inserção nas esferas mais altas da sociedade, como testemunham suas alianças matrimoniais com famílias como Penteado, Aguiar, etc.

Sua utilização da escola provavelmente obedece a mesma lógica dos grupos tradicionais, não cabendo, portanto ser discutida nesse item.

Quanto aos demais estrangeiros ou descendentes, aparentemente o uso do liceu baseia-se num projeto de inserção social mais legítima, tanto em esfera nacional quanto internacional, possível graças a uma característica institucional importante, a universalidade.

Essa universalidade, que não se confunde com cosmopolitismo, pode ser definida como uma alquimia entre a legitimidade da cultura e da educação francesa, da laicidade, dos princípios de igualdade e liberdade que, ao que parece, respondia perfeitamente aos problemas vividos pelos diferentes grupos estrangeiros de São Paulo, no período.

Para os grupos imigrantes, o problema principal referia-se, ao que parece, a lutas por diferenciação interna e inserção legítima na sociedade brasileira.

Como foi discutido anteriormente, algumas frações imigrantes privilegiadas podiam contar com as escolas secundárias criadas pelas respectivas colônias e de fato, essas instituições foram amplamente utilizadas. No entanto, o enfraquecimento dos vínculos com os países de origem, a paulatina inserção na sociedade nacional, as alianças econômicas e matrimoniais entre estrangeiros e brasileiros, ao que tudo indica, geraram algumas demandas que poderiam ser atendidas pelo Liceu: como espaço de formação de qualidade destinado às elites brasileiras, a passagem por essa instituição permitia a acumulação das credenciais necessárias para uma inserção social mais legítima e, como escola francesa, permitia acumular um capital cultural internacional importante e distintivo, ao mesmo tempo menos sujeito às estigmatizações de cunho nacionalista.

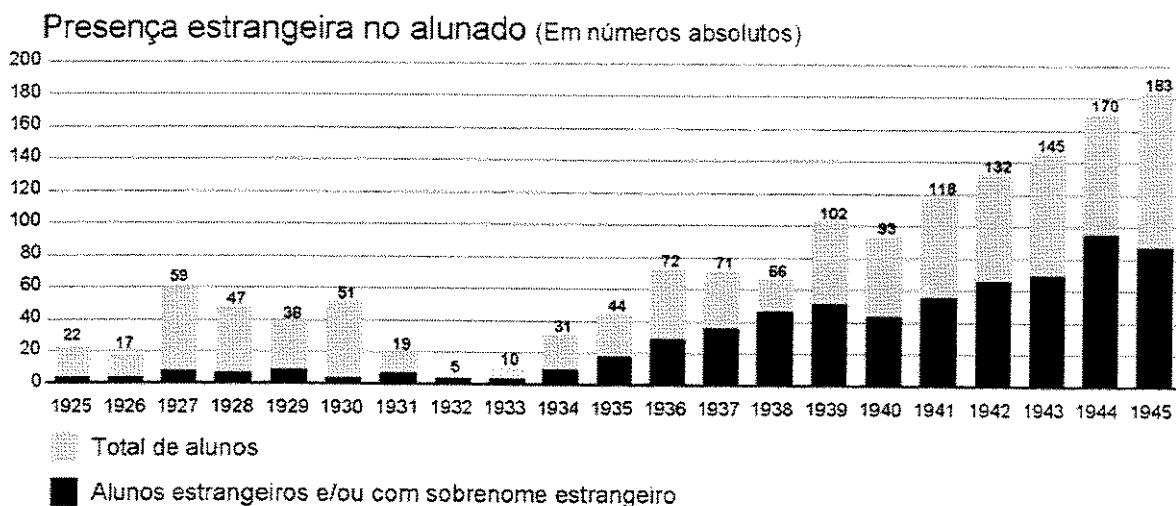
Nesse sentido, um caso emblemático é o de Lauro de Barros Siciliano. Filho de um membro de menor visibilidade dessa rica família de imigrantes italianos, ele provavelmente herdou de seu pai um montante razoável de capital econômico e, de sua mãe, de família tradicional, no mínimo um certo capital social, que talvez nem pudesse ser mobilizado se sua socialização pendesse para o lado italiano, isto é, se fosse escolarizado no Dante Allighieri, etc.

Aluno da primeira turma do Liceu, bacharelou-se em 1929 e ingressou na Escola Politécnica, onde cursou engenharia. Como industrial bem sucedido, integrou, a convite de Getúlio Vargas, várias missões econômicas na Europa e nos Estados Unidos, como representante do Governo Brasileiro.

Embora esse seja um caso particular de mobilização eficaz de diversos tipos de capital, o fato é que muitos imigrantes ou descendentes utilizaram o liceu como estratégia educativa familiar, principalmente os de origem italiana, da capital e do interior, correspondendo a mais ou menos 60% da presença estrangeira no liceu, mas também de origem sírio-libanesa, espanhola, alemã e japonesa.

Essa presença estrangeira, tímida nos primeiros anos de funcionamento da escola, intensifica-se significativamente a partir da Revolução de 1930, como mostra o gráfico nº 5, aparentemente em função de suas medidas nacionalistas, e das evasões européias do pré-guerra.

Gráfico 5



Como pode ser visto, a revolução teve um efeito significativo no número de candidatos ao exame de admissão realizado em 1930, relativo à entrada em sala de aula para o ano letivo de 1931. A divulgação das medidas de nacionalização do ensino, entretanto, teve um impacto muito maior: segundo o livro de atas de exames de admissão, o processo seletivo de 1931, para o ano letivo de 1932, foi suspenso enquanto se aguardava orientações legais.

As provas acabaram sendo realizadas em 1932, pouco antes do início das aulas, para apenas 5 candidatos, um deles estrangeiro e três descendentes.

A recuperação paulatina da clientela da escola ocorreu concomitantemente a um aumento importante da presença estrangeira.

É possível que uma parte desses estrangeiros tenha apenas se deslocado das escolas de imigrantes, duramente afetadas pela nacionalização do ensino, em busca do capital internacional mais “legítimo” da escola francesa, mas uma outra parte tem sua presença no Brasil e no Liceu Franco-Brasileiro associada às turbulências políticas que viviam, na época, vários países europeus.

A evasão de europeus de sua terra natal, que iniciara-se com a Primeira Guerra, a Revolução Russa e as demais revoluções socialistas que se seguiram, vinha já há algum tempo mudando o perfil da presença estrangeira no Brasil. A instauração dos regimes totalitários como o nazismo e o fascismo e posteriormente a deflagração da Segunda Guerra, contribuíram para intensificação desse quadro.

A desterritorialização forçada, a instabilidade social e a insegurança quanto ao futuro, parece terem feito da escolarização “universal” oferecida pelo liceu francês, uma estratégia importante de acumulação de um capital cultural internacional mobilizável em qualquer local e em qualquer circunstância, garantindo de alguma forma a reprodução do grupo.

Em entrevista realizada a 11/05/2003 em Paris, um ex-aluno do liceu admitido em 1942, corroborou essa hipótese.

Polonês e judeu, ele e sua família fugiram da Polônia logo após a ocupação alemã, instalando-se na França. Pouco tempo depois a Alemanha invade a França e, em 1941, é

instaurado o governo de Vichy. A família foge de novo, desta vez para Portugal e, em Estoril, consegue embarcar para o Brasil, agora somente a mãe e seus dois filhos.

Segundo o entrevistado, as escolas públicas nacionais não aceitaram nem seus certificados de escolarização na Polônia nem os das escolas francesas, freqüentadas por pouco tempo. Aceitos no Liceu, ali estudaram até a obtenção do BAC, apesar do sacrifício que representava para sua mãe arcar com os custos de uma escola privada.

Em sua opinião, a escolarização no liceu foi importante porque ele não precisou repetir o primário, porque permitiu que ele cursasse a escola superior na França e porque seu diploma seria aceito em qualquer país, se fosse necessário.

Assim como esse entrevistado, é possível que os outros poloneses, lituanos, romenos, húngaros, russos, letões, eslovacos, entre outras nacionalidades representadas na clientela do liceu, tenham sido escolarizados nessa escola pela “universalidade” de sua formação e seu certificado, um capital, na época, cambiável em qualquer circunstância.

Um outro aspecto importante dessa natureza “universal” da escola francesa, e que curiosamente não foi comentada pelo entrevistado, é a laicidade.

Assim como para os alunos de países como Egito, Rússia, Polônia, por exemplo, possivelmente de confissão muçulmana ou cristã ortodoxa, essa característica, aparentemente, foi também decisiva para o recrutamento, muito antes do início da guerra, dos filhos de famílias judias. Efetivamente, no correr dos anos 30, houve um aumento do número de judeus, ou de alunos com sobrenome judeu: além de nomes conhecidos e estabelecidos há tempos no Brasil, como Lafer ou Klabin, muitos judeus estrangeiros, procedentes de vários países, passaram pela instituição, como por exemplo, o filho de Lasar Segall.

5. A formação tradicional dos grupos médios

O fim da Segunda Guerra vai encontrar o agora chamado Liceu Pasteur em franca ascensão: apenas na primeira série foram matriculados 183 alunos e, segundo o relatório do

embaixador francês ao MAE, ao contrário do Liceu do Rio de Janeiro, que estava se tornando “só uma escolinha de bairro”, no Liceu de São Paulo valia a pena investir¹⁵⁰.

O perfil de sua clientela, entretanto, era agora bastante diferente do que era nos primeiros anos de funcionamento da instituição.

A complexificação cada vez mais acentuada do espaço de produção econômica e o conseqüente aumento de posições a exigir diplomas superiores para sua ocupação faziam crescer a importância do papel da escola na produção de agentes aptos a desempenhar essas funções. Essas novas demandas do sistema produtivo tiveram um grande impacto sobre as práticas de escolarização dos grupos médios.

O acesso às posições mais privilegiadas, reguladas pela posse de diplomas de instituições superiores prestigiadas, estando vinculado a uma boa formação escolar, implicava um alto investimento por parte das famílias, e o estilo do Liceu Pasteur parece ter atendido às expectativas de escolarização de algumas frações dos grupos médios.

Antes de mais nada, a imagem do Liceu como instância produtora de educação de qualidade estava preservada, principalmente em função do destino de muitos de seus ex-alunos. Além disso, o capital internacional que permitia acumular continuava valorizado, consistindo estratégia importante de diferenciação e ascensão social, e finalmente, o Pasteur continuava a ser utilizado por grupos privilegiados, garantindo um certo peso simbólico aos seus certificados.

A análise dos dados sobre ocupação dos pais, mesmo incompletos, permite um melhor delineamento da configuração da clientela do Liceu nesse período.

¹⁵⁰Relations Culturelles v,3 carton 172, dossier 4. 27/10/1952. Essa carta, acompanhada de um relatório sobre os liceus do Rio e de São Paulo, foi escrita durante uma das muitas crises entre a equipe francesa e a diretoria brasileira do liceu carioca, que acabaram por resultar no afastamento dos funcionários franceses, no fim do acordo de cooperação e posteriormente na fundação do Liceu Molière, considerada atualmente a única escola francesa do Rio de Janeiro. Segundo o embaixador, a queixa da equipe francesa é que a diretoria nacional não sabia gerir a escola, que os alunos eram mal formados, desinteressados e indisciplinados. Além disso, que a carga horária de ensino do francês era pequena e a qualidade de ensino ruim, ou seja, aquela não era uma escola francesa, mas uma escolinha de bairro. Quanto ao Liceu Pasteur, que contava com quase 1500 alunos, a situação era diferente, até porque, como afirma o diplomata, ele tinha amplo apoio das elites paulistanas.

As informações foram retiradas do livro de matrícula dos ingressantes em 1945, quando essas informações começaram a ser requisitadas pela administração da escola. É importante sublinhar, entretanto, que de uma turma de 183 alunos, apenas em 88 casos os itens relativos à ocupação dos pais foram preenchidos, incluindo 4 casos de falecimento e um de aposentadoria.

Com relação à ocupação das mães, as fichas preenchidas surpreendem por sua unanimidade: 100% das mães são donas de casa. Naturalmente a profissionalização sistemática das mulheres começou bem mais tarde, e um alto número de donas de casa seria esperado, mas a inexistência principalmente de professoras, mas também funcionárias públicas ou secretárias, analisada em conjunto com os dados sobre ocupações dos pais permite fazer algumas considerações.

A julgar pelo número de pais com ocupações que exigem diplomas superiores somados aos proprietários de terras e industriais, a não profissionalização das mães sugere um padrão de vida elevado o suficiente para não depender de complementação do orçamento familiar

Entretanto, o espaço da escola é ocupado também por um número razoável de filhos de famílias cujos pais desempenham ou ocupações manuais ou com pouca exigência de credenciais, como motorista, alfaiate, tipógrafo, como comerciário, oficial de farmácia, etc., funções que dificilmente seriam bem remuneradas.

Nesse caso parece pertinente pensar que um outro salário poderia fazer diferença nas condições de vida da família. A não profissionalização das mães, nesse caso, parece sugerir, então, um tradicionalismo meio machista, geralmente associado a um baixo nível de instrução.

Se é homogênea a situação ocupacional das mães, é grande por outro lado a diversidade ocupacional dos pais, incluindo representantes de categorias ocupacionais mais e menos qualificadas, como mostra a tabela abaixo.

Ocupação do pai (Informações da turma de 1945)

Ocupação	TOTAL
Médico	5
Médico professor	1
Engenheiro	8
Advogado	4
Secretário de Justiça	1
Farmacêutico	5
Dentista	4
Alfaiate	1
Contador	5
Professor	1
Tesoureiro	1
Militar	1
Funcionário público	3
Inspetor de justiça	1
Comerciante	16

Fonte: Livro de matrículas Liceu Pasteur 1945-1948

Ocupação	TOTAL
Industrial	6
Corretor de imóveis	1
Corretor de café	1
Oficial de farmácia	1
Desenhista	1
Fotógrafo	1
Bancário	4
Comerciário	1
Tipógrafo	1
Motorista	2
Agricultor	5
Pecuarista	2
Sub-total	83
Falecido, aposentado, n/c	100
TOTAL	183

Analisando os dados em seu conjunto, é possível dizer que, de uma forma geral, o Liceu Pasteur ainda era uma escola interessante para os grupos mais privilegiados. Por um lado, ainda se observa resquícios de sua antiga clientela de proprietários rurais, engrossada agora por profissionais liberais e outras ocupações de nível superior.

No total são 41 casos com esse perfil, testemunhando que a formação tradicional francesa oferecida pelo Liceu mantinha seu valor estratégico na reprodução dos grupos bem posicionados

Isoladamente, entretanto, o grupo que mais se utilizou da escola, correspondendo a 16 casos do total de 83, foi o dos comerciantes.

A falta de informações mais detalhadas não permite saber se trata-se de pequenos proprietários urbanos –donos de loja de armarinhos, açougue, padaria, lojas de tintas, etc – ou de grandes comerciantes. O fato dessa ocupação não depender de qualificações escolares permite levantar a hipótese de que esse grupo de pais, assim os outros representantes de ocupações com menores exigências de qualificação, como comerciários, oficiais de farmácia,

motoristas, etc, investiram fortemente na escolarização dos filhos como estratégia de ascensão social.

Ao que tudo indica, esses grupos relativamente pouco instruídos, assim como outros representantes dos grupos médios como bancários, funcionários públicos, professores, etc, vislumbraram, no crescimento econômico que acompanhou a industrialização, e na consequente abertura de postos no mercado de trabalho, novas possibilidades de inserção, condicionadas, entretanto, à posse de um sólido capital cultural e principalmente de um diploma superior.

A qualidade e seriedade da escolarização tradicional oferecida pelo Liceu Pasteur, aliada à possibilidade de acumulação de um capital cultural internacional bastante distintivo, aparentemente atendia às necessidades de produção de competências técnicas e principalmente sociais, dos grupos menos privilegiados.

O alto investimento escolar realizado testemunha a ambição desses grupos em garantir para seus filhos o acesso à posições mais valorizadas nas diversas dimensões da vida social, uma ambição que possivelmente o Liceu Pasteur ajudou a concretizar.

Considerações Finais

Sem pretender esgotar o tema, a discussão aqui apresentada procurou mostrar que um dos efeitos das transformações econômicas, sociais e culturais do século XX foi a valorização, por parte das elites nacionais, do segmento das escolas criadas por estrangeiros.

A grande participação de alunos brasileiros nessas instituições testemunha o encontro bem sucedido entre as expectativas das famílias de certas frações dos grupos dominantes e uma oferta escolar que é resultado da mobilização de segmentos sociais bastante variados.

Esse fenômeno, associado no discurso jornalístico e mesmo acadêmico à intensificação das trocas internacionais verificada após a Segunda Guerra, genericamente conhecida como “globalização”, originou-se, entretanto, pelo menos na cidade de São Paulo, muito antes disso.

Como o trabalho procurou mostrar, a partir do estudo da gênese do espaço de educação internacional da capital paulista, nas primeiras décadas do século XX, é possível ver como as lutas empreendidas pelos grupos imigrantes para enfrentar as ameaças de perda dos vínculos identitários associadas aos processos de desterritorialização puderam ser concretizadas em campos diversos e, entre esses, em sua mobilização por criação de escolas, entendidas como espaços que serviam à preservação da solidariedade de grupo e à reabilitação dos laços com a cultura de origem.

Utilizadas pelas frações privilegiadas dos grupos estrangeiros, as escolas permitiram também a acumulação estratégica do capital simbólico necessário às lutas por diferenciação e inserção mais qualificada e legítima na sociedade brasileira.

O modo escolar de acumulação de capital cultural internacional, nesse contexto, foi também uma das estratégias de grupos nacionais na luta contra a ameaça representada pela ascensão material e cultural dos imigrantes, uma vez que estes utilizavam as escolas que criaram para acumular o mesmo tipo de capital. É isso o que permite compreender a criação de um Liceu Franco-Brasileiro na cidade, por iniciativa das elites paulistas e de intelectuais e do governo francês, interessados em ampliar sua influência no Brasil.

As diferentes histórias de criação das escolas evidenciam, nesse quadro, que, mais do que um olhar voltado para o exterior, a prioridade dos grupos envolvidos reside nas disputas por uma boa inserção na sociedade brasileira, nas quais se utiliza, como se pode, os recursos internacionais.

Nesse processo, mais uma vez fica claro que a escola pode ser e tem sido um dos espaços utilizados pelos grupos privilegiados, sempre que colocados em cheque ou frente a situações de concorrência, nas suas estratégias de diferenciação e de reprodução.

Intensificação das trocas internacionais e a alteração das demandas escolares

Esse movimento vem se repetindo também frente ao quadro de intensas transformações associadas à intensificação da internacionalização das relações econômicas, sociais e culturais das últimas décadas, com efeitos importantes na configuração do espaço escolar.

O aumento da demanda de alunos brasileiros por vagas em escolas internacionais após a Segunda Guerra, por exemplo, resultou numa “manobra “ de profundas consequências no desenrolar do ensino internacional no Brasil. Pelo artigo 104 da LDB 4.024/61, que facultava a criação de cursos ou escolas experimentais, mediante a autorização dos Conselhos Estaduais de Educação, o Liceu Pasteur passou a funcionar legalmente como curso experimental bilíngüe. Isto foi ratificado explicitamente para o caso do Liceu pelo parecer 290/67 do Conselho Federal de Educação e, mais tarde, pelos pareceres 306/68 e 412/69 do CFE, baseados na proposta de ensino bilíngüe que foi apresentada. Trata-se aqui de decisões dignas de nota porque admitem uma situação de exceção num momento em que a escola secundária é objeto de um conjunto de restrições importantes ao seu funcionamento com vistas à homogeneização da oferta escolar e em nome da democracia¹⁵¹.

¹⁵¹ Trata-se, aliás, de uma situação recorrente em diversos setores do ensino privado. De uma maneira geral, pode-se dizer que a imagem de escola de qualidade construída pelas escolas privadas consideradas de alto nível do estado de São Paulo foi construída pelo recurso constante à autorização dos Conselhos Estadual e Federal para um funcionamento “fora da norma”. Almeida (1999) mostra,

Sem ser revogada pela LDB 5.693/71, a autorização legal para funcionamento do Liceu criou jurisprudência, permitindo a legalização do funcionamento das escolas já existentes e incentivando a criação de outras, desde que respeitada a proposta de ensino bilíngüe apresentada pelo Liceu, agora conhecida como Programa Brasileiro¹⁵². O Liceu Pasteur torna-se, assim, modelo de ensino internacional para todo o Brasil.

Como conseqüência desse reconhecimento pelo sistema de ensino nacional, a concorrência escolar adquire nuances diferentes e escolas internacionais e brasileiras passam a disputar um mesmo tipo de clientela, interessada também em reunir as credenciais necessárias para ocupar as posições privilegiadas da sociedade local.

Ao longo desse período, as alterações da demanda também tiveram um efeito importante na composição e no posicionamento das instituições internacionais no espaço escolar.

Como foi visto anteriormente, o estilo desse tipo de instituição, seu prestígio, visibilidade e a forma como vai ser percebida pelos clientes em potencial ancora-se fortemente na posição e no papel desempenhado pela nação de referência no cenário geopolítico.

O fim da Segunda Guerra e a retomada do fluxo de expansão industrial que se seguiu, com um grande investimento de capital norte-americano, marcam definitivamente a primazia da influência econômica e política dos Estados Unidos no Brasil. Como decorrência, há um crescimento da demanda por vagas em escolas norte-americanas, tanto da parte de expatriados quanto de brasileiros pertencentes ou aspirantes aos novos quadros de altos funcionários das multinacionais. Isto, claro, afeta o espaço escolar. Além do grande crescimento da instituição norte-americana já existente, surgem mais duas escolas confessionais da mesma nacionalidade, aptas a desenvolver nos filhos das famílias privilegiadas as competências técnicas, lingüísticas e sociais, o estilo de ser e de viver norte-americano, tão em voga no

por exemplo, como um colégio confessional da cidade serve-se, no mesmo período, dessas autorizações para aumentar as cargas horárias das disciplinas matemática e física, configurando-se também como um colégio “experimental” e usufruindo das vantagens associadas a essa posição de excepcionalidade.

¹⁵² As informações relativas à legislação foram retiradas do Parecer nº 26/2001 do CFE, elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury, sobre funcionamento de curso bilíngüe no Distrito Federal.

momento. São elas a Chapel School (Escola Maria Imaculada), católica, fundada em 1947, atualmente com cerca de 700 alunos, e a Panamerican Christian Academy, PACA, evangélica, fundada em 1960, com aproximadamente 320 alunos¹⁵³.

O crescimento da influência norte-americana e a consagração da língua inglesa como “língua de negócios”, acabou por afetar também a posição da escola britânica, que frente ao aumento da demanda por esse tipo de capital lingüístico, mas de um tipo de capital escolar e social mais distintivo, abriu suas portas a pequenas frações de grupos nacionais, criando também um programa brasileiro.

As transformações econômicas e o crescimento industrial, por sua vez, permitiram que grupos imigrantes tradicionais interferissem tardiamente no espaço escolar paulistano: a ascensão de frações desses grupos e o perfil dos novos contingentes, chegados juntamente com investimentos importantes desses países, aparentemente geraram uma demanda de escolarização diferenciada.

Este parece ser o caso de grupos bem representados já no final do século XIX, como os espanhóis, e pioneiros, como os suíços, que aparentemente não se interessaram ou não conseguiram, na época, se organizar para criar escolas para seus filhos.

A fundação do Colégio Miguel de Cervantes e da Escola Suíço-Brasileira na segunda metade do século XX, pode, então, estar relacionada tanto a lutas de posicionamento frente a outros grupos imigrantes presentes na cidade, quanto à demanda por educação diferenciada, da parte dos imigrantes e expatriados da geração da “mundialização”. A instituição teria, assim, a missão de sustentar uma imagem específica do grupo, ao mesmo tempo em que garantiria um diferencial na educação das suas crianças e jovens.

Coincidentemente, esses dois grupos são objeto de poucos estudos, representando uma lacuna na bibliografia sobre imigração no Brasil.

153 Embora seja importante explorar as escolas confessionais sob o ângulo da internacionalização, no momento, limito-me a recolher informações sobre essas instituições, preparando uma discussão a ser apresentada num outro trabalho.

As informações e bibliografia sobre a imigração espanhola no Brasil são bastante incipientes, fato que relaciona-se segundo BASSANEZI (1995) à descontinuidade dos dados disponíveis e à postura oficial espanhola em relação à emigração, em especial para o Brasil.

A visão do Concejo Superior de Emigración sobre a emigração era negativa, algo reprovável mas de difícil proibição. Essa visão não poderia, então, desenvolver uma prática de amparo e vínculo com os emigrantes.

As elites intelectuais e políticas espanholas, por sua vez, viam com desprezo a emigração de “pobres e atrasados”, que não traria nenhum prejuízo ao país. Isso contribuiu para a ausência de uma política migratória definida por parte das autoridades governamentais, deixando os que partiam à sua própria sorte.

A postura frente à emigração também variava de uma província para outra: dos grupos que vieram ao Brasil, principalmente galegos e andaluzes, os primeiros eram compostos em sua maior parte por proprietários de pequenas glebas, o que fazia com que as elites locais e os funcionários do governo não se preocupassem com a perda de população em zonas superpovoadas de minifúndios agrícolas. No caso dos andaluzes, por outro lado, predominavam os camponeses sem terra, e o maior controle das elites senhoriais dificultou os contratos de subsídio e obrigou várias famílias subsidiadas a embarcar para o Brasil no porto britânico de Gibraltar¹⁵⁴.

Os espanhóis começaram a chegar no Brasil em grande número já no começo do fluxo de 1870, tendo como destino previsto as fazendas de café. Do contingente de imigrantes galegos e andaluzes, estes últimos foram os se dirigiram, em maior número, para a agricultura, enquanto os outros se dirigiram antes para os centros urbanos, onde dedicaram-se ao comércio de comestíveis, ao de hospedagem, à carpintaria, sapataria, alfaiataria, trabalhos domésticos.

154 BESSANEZI (1995), op.cit p.25

É possível que essa imigração para os centros urbanos fosse prioritariamente de celibatários ou “avulsos”¹⁵⁵, ou que a falta de capital tanto econômico quanto cultural¹⁵⁶ fosse tão grande a ponto de abortar as iniciativas das famílias. Também pode ser que a alternativa escolhida tenha sido a de utilizar as escolas de imigrantes já existentes ou as escolas da rede pública.

O fato é que apenas em 1978 passou a existir uma escola espanhola em São Paulo¹⁵⁷, representando a presença de um grupo com características bem diferentes dos primeiros imigrantes: além das frações que ascenderam econômica e culturalmente, o grande desenvolvimento e modernização da economia espanhola e a ampliação dos investimentos desse país no Brasil, imprimiram um novo contorno na presença espanhola em São Paulo, gerando também uma demanda específica de escolarização.

Mesmo com sua pouca tradição, o Cervantes é reconhecido como pertencente ao grupo das “melhores” escolas da capital, além de ficar em 7º lugar do ranking da “Veja”.

Quanto aos suíços, pioneiros da imigração para o Brasil, é possível que inicialmente não tenham feito grandes investimentos educacionais simplesmente porque não precisaram já que, após a experiência de Nova Friburgo, os alemães parecem sempre precedê-los, fazendo percursos semelhantes, só que com um contingente muito maior (ALENCASTRO e RENAUX, 1997; SIMSON, 1997).

Não que a colônia suíça jamais tenha criado escolas para seus filhos: Como mostra DEMARTINI (2004), o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917 elenca, entre as escolas não-brasileiras da cidade de São Paulo, a existência de 2 escolas suíças, com um

155 Os dados citados por TRUZZI (1991) sobre a imigração de solteiros e avulsos, por etnia de 1908 a 1939, confirma essa hipótese. BESSANEZI (1995), por outro lado, baseada em estudos realizados em Rio Claro, afirma que este foi o grupo que mais imigrou em unidades familiares, portanto com um número maior de crianças. É possível então que as famílias tenham se encaminhado prioritariamente para as zonas rurais e o interior, e os solteiros e avulsos para a capital.

156 Ainda segundo BESSANEZI (1995), esse era o grupo com maior volume de analfabetos.

157 Aparentemente, sua fundação está ligada às tentativas, por parte da colônia, de construir um símbolo do grupo em São Paulo. Segundo informações que obtive durante a pesquisa, parece ter havido, durante algum tempo, um conflito interno à colônia sobre o que marcaria melhor sua presença na cidade, um hospital ou um colégio.

total de apenas 62 alunos, contra 37 escolas alemãs, com um total de 3387 alunos. Mesmo considerando que o contingente de suíços era menor que o de alemães, é possível que a capacidade de organização e a presteza alemã em criar escolas em todos os lugares, então, tenha servido também a esse grupo e facilitado a vida dos suíços, oriundos, em sua maioria, dos cantões de língua alemã.

Outro fator concorrente pode ter sido o destino agrícola do grupo, que mesmo prosperando continuou em parte fixado ao campo. No Estado de São Paulo, fundaram a colônia Helvetia, em Indaiatuba que, atualmente, inclui um condomínio de chácaras de altíssimo padrão _ cujos proprietários, suíços, estrangeiros ricos e brasileiros, em sua maioria vivem na capital _ onde se encontra um dos poucos clubes de pólo do Brasil.

A segunda fase da industrialização em São Paulo e o aumento da circulação de estrangeiros no Brasil após 1950, entretanto, trouxeram mais suíços para a capital, num total de 3.662, no ano de 2003, segundo estatísticas do Memorial do Imigrante. Esses suíços acabaram se organizando para, em 1965, criar a Escola Suíço-Brasileira, com o apoio do cantão Basel-Stadt e do governo suíço.

Um aspecto importante dessa questão é que o cantão de Basel-Stadt é sede de algumas potências industriais do ramo químico-farmacêutico, como os laboratórios Hoffman-La Roche, Novartis, Ciba-Geig, com filiais no Brasil. É possível, então, que além de escolarizar os filhos das famílias suíças de São Paulo, a escola tenha como função descolar a imagem da etnia de seu passado rural, imprimindo nela os novos contornos da presença suíça no país.

De qualquer forma, com o objetivo de garantir um ensino internacional de alto nível e de divulgar a bem conceituada imagem da Suíça no exterior, a escola, situada no Alto da Boa Vista, tem cerca de 520 alunos, dos quais 350 brasileiros, 140 suíços e 30 alemães.

A intensificação das trocas econômicas internacionais e da industrialização no Brasil devolveu prestígio também à recém-recuperada Alemanha, alterando a posição das escolas com essa origem. Descaracterizadas pelas diversas medidas e intervenções de cunho nacionalista, essas instituições sofreram um processo de revalorização, com o aumento de alunos expatriados e dos próprios descendentes de alemães há muito fixados no Brasil, que

passam a ver como interessante a reabilitação de seus vínculos com a etnia (SIMSON, 1997). No caso das escolas alemãs, a exemplo do liceu francês, o bilingüismo foi garantido não pela criação de um programa brasileiro, mas pela oficialização do programa alemão, que funcionava na clandestinidade.

A valorização das instituições ligadas a nações grandemente industrializadas, associada à imagem de modernidade e eficácia que essas nações e suas escolas evocam, implica por outro lado o declínio de posições no espaço escolar de instituições cujo trabalho pedagógico é associado prioritariamente à tradição clássica e ao ensino humanista.

Aparentemente, o investimento escolar em colégios de países como França e Itália que têm sua imagem mais vinculada à sua produção filosófica, literária ou artística parece não fazer muito sentido no atual estágio de desenvolvimento econômico e tecnológico. Pelo menos não nesse momento.

A configuração atual do espaço de escolas internacionais: novas perspectivas

A complexidade crescente desses espaços de relações reflete-se na enorme plasticidade das demandas educacionais e implica adaptações constantes de um mercado escolar cada vez mais dinâmico.

Um exemplo disso é o surgimento, nos últimos anos, em São Paulo de um grande número de instituições de ensino bilíngüe, inclusive berçários e pré-escolas. Criadas em sua maioria por brasileiros e priorizando o ensino do inglês, provavelmente para atender as demandas por internacionalização dos grupos médios, elas compõem a recém-criada Organização das Escolas Bilíngües São Paulo¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Essa organização foi criada em 2000 e reúne escolas e profissionais envolvidos com a expansão do bilingüismo. Das nove escolas filiadas, todas oferecem educação infantil, uma possui também classes de de 1ª a 4ª séries e uma oferece todos os segmentos do ensino. Todas adotam o inglês como segunda língua, segundo o site da organização “em virtude do contexto sócio-econômico e político mundial”. www.oebi.com.br.

A internacionalização também pode ir no sentido da reabilitação dos laços de origem, como no caso dos japoneses que vivendo, atualmente, um processo importante de emigração, voltaram a investir na criação de escolas para seus filhos. Da mesma forma, é possível pensar que a mesma coisa possa acontecer para outras etnias no futuro e que assistamos à criação de escolas chinesas ou árabes.

Uma outra possibilidade presente no horizonte é a orientação de famílias e escolas na direção da constituição de um espaço escolar transnacional.

Preocupadas em neutralizar qualquer limitação imposta por uma formação atrelada a particularidades nacionais, a maior parte das escolas mencionadas nesse estudo implantou um programa de ensino coordenado pela Organização Bacharelado Internacional.

Essa instituição suíça, que funciona desde 1968, tem por objetivo “desenvolver nos jovens a curiosidade intelectual, os conhecimentos e a sensibilidade necessários para contribuir na construção de um mundo melhor e mais pacífico, num espírito de compreensão mútua e respeito intercultural”¹⁵⁹.

Para isso a organização colabora com escolas, governos e organismos internacionais para a implantação de programas de educação internacional “que encoragem os alunos de todos os países a agir ativamente, a ter compaixão e a compreender, ao longo de toda a vida, que os outros, mesmo que diferentes, também podem estar certos”¹⁶⁰.

São, ao todo, 1462 instituições filiadas, de 118 países, com cerca 200.000 alunos no total, que cursam três tipos de programa que vão do primário ao final do ensino médio. Esse último, com duração de dois anos e funcionamento padronizado em todos os países, é denominado Programa de Diploma, no caso o diploma de bacharelado internacional. Aceito pelos sistemas de ensino de diferentes nações como equivalente a seus certificados de ensino médio, a posse desse diploma permite, pelo menos teoricamente, o acesso à universidades de todo mundo.

¹⁵⁹ Texto retirado do site da instituição: www.ibo.org

¹⁶⁰ Idem. A partir desse discurso, é possível vislumbrar a postura ideológica da organização, e quem são seus possíveis interlocutores.

Realizado paralelamente ao ensino médio, a estrutura curricular do programa prevê uma formação mínima de 5 cursos de 150 horas, que podem ser escolhidos em 6 áreas: linguagem 1 e 2, ciências experimentais, artes, ciências matemáticas e da computação, e indivíduo e sociedade. Além disso, o aluno deve escolher no mínimo 3 e no máximo 4 cursos de “alto nível”, com 240 horas nas áreas que preferir. Como avaliação deverá ser apresentado ou um ensaio científico, ou um trabalho na área de Teoria do Conhecimento, ou um projeto artístico ou social.

Ações comunitárias, aliás, são um ponto forte da formação, mas o que é extremamente valorizado são as participações em fóruns internacionais de debates, como por exemplo o “Model United Nations”, em que há simulações de situações que exigem ação diplomática internacional, onde os participantes desempenham papéis de funcionários da ONU ou de outros organismos internacionais.

Seria este o produto final desta escolarização internacional que vem seduzindo os grupos privilegiados? Agentes competentes para inserir-se no mercado globalizado e participar ativamente de núcleos de poder forjados globalmente? Indivíduos não limitados pelas conjunturas específicas que podem atingir uma e outra nação no cenário internacional? Ou cidadãos do mundo, que representem a vanguarda de uma cultura mundial?

São questões não respondidas aqui, mas que certamente podem fundamentar futuros estudos que visem aprofundar a nossa compreensão do papel da escola na produção e reprodução das diferenças sociais na sociedade contemporânea.

Bibliografia

- ABÉCASSIS, Frédéric (2002), “Les Lycées de la Mission Laïque en Égypte (1909-1961): L’exportation d’un modèle français et ses contradictions”, *Actes du Colloque “Lycées et Lycéens en France (1802-2002)”*, La Sorbonne, 9-10 de Julho de 2002
- ALENCASTRO, L.F.; RENAUX, M.L. Caras e Modos dos Migrantes e Imigrantes. In: ALENCASTRO, L.F. (org), *História da Vida Privada no Brasil*. v. 2, São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (1999), *A Escola dos Dirigentes Paulistas*, Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, (datilo)
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (2002), “Um Colégio para a Elite Paulista” in ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A., (org.). *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes
- AZEVEDO, Fernando de (1953), *A Educação e seus Problemas*, 3ª ed., São Paulo: Melhoramentos.
- BAUDELLOT, Christian (1997), “Le recrutement des élites scolaires en France”, In: BROADY,D., CHMATKO, N., SAINT-MARTIN, M., *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l’éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d’Uppsala,
- BERG, Barbro; BROADY, Donald; PALME, Mikael (1995) “L’Enseignement Secondaire et l’Enseignement Supérieur en Suède Face à l’Internationalisation” in BROADY,D.; SAINT-MARTIN, M., ; PALME, M. *Les Élités: formation, reconversion, internationalisation: Colloque de Stockholm, 1993*, p. 148 - 163 Paris/Stockholm: EHESS/ FUKS, Lärarhögskolan.
- BESSANEZI, Maria Silvia B. (1995) “Imigrações Internacionais no Brasil: um panorama histórico” in *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo – Programa Interinstitucional de Avaliação e Acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil*, PATARRA, Neide (coord.), São Paulo: FNUAP.

- BINZER, Ina von. *Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (1993), *Dicionário de Política*, vol. 1, Brasília-DF: Edunb.
- BONVIN, François (1979), *Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé*, Actes de la Recherche en Science Sociales 30: 47-64.
- BOURDIEU, Pierre (1984), *Homo Academicus*, Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989) [1977], "Sobre o Poder Simbólico", in *O Poder Simbólico*, Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *La Noblesse d'Etat : Grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1992) [1967], "Sistemas de educação e sistemas de pensamento", in Sérgio Miceli, (ed.), *A Economia Trocas Simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 3a. ed.
- BOURDIEU, Pierre et BOLTANSKI, (1975), *Le Titre et le Poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction* in Actes de la Recherche en Sciences Sociales n.2 p. 95 –107, Paris: Éditions du Seuil.
- BRITO, A.X. (1996), "Estudos no Exterior e Construção do Espaço de Formação no Brasil" in NÓVOA, A.; DEPAEPE, M.; JOHANNINGMEIER, E.V.; ARANGO, D.S. (orgs), *Para uma História da Educação Colonial*, Lisboa:Educa.
- BRITO, Fausto (1995) "Os Povos em Movimento: as migrações internacionais no desenvolvimento do capitalismo" in *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo – Programa Interinstitucional de Avaliação e Acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil*, PATARRA, Neide (coord.), São Paulo: FNUAP.
- BRUÉZIÈRE, Maurice (1983), *La Alliance Française 1883-1983, Histoire d'une Institution*, Paris: Hachette.

- BURNS, E. B. (1997) “As relações internacionais do Brasil durante a primeira república” in FAUSTO Boris (dir.), *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, vol. III, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CACÉRÈS, Benigno, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris: Éditions du Seuil.
- CANÊDO, Leticia Bicalho (1981), *A Revolução Industrial: tradição e ruptura*, São Paulo: Atual.
- CANO, Wilson, (1998), *Raízes da Concentração Industrial em São Paulo*, 4ª ed., Campinas-SP: UNICAMP-IE
- CANTUARIA, Adriana Lech. (2000), *Escola Pública e Competência Escolar: O caso do Colégio Culto à Ciência de Campinas*, Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Unicamp.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro (1982), *A Universidade da Comunhão Paulista*, São Paulo: Cortez.
- CARELLI, Mário. *Culturas Cruzadas: Intercâmbios Culturais entre França e Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- CARELLI, Mário, (1987) “Interactions culturelles franco-brésiliennes” in CARELLI, M.; THÉRY, H.; ZANTMAN, A.: *France-Brésil: Bilan pour une Relance*, Paris, Éditions Entente
- CARVALHO, José Murilo de (1996), *A Construção da Ordem: a elite política Imperial*, Rio de Janeiro: Ed UFRJ/Relume Dumará.
- CARVALHO, José Murilo de, (2002), *A Escola de Minas de Ouro Preto: O peso da glória*, 2ª ed., Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- CARVALHO, José Murilo (1997), “As Forças Armadas na Primeira República”, in FAUSTO, Boris (direção), *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano*, vol. 2: Sociedade e Instituições, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CARVALHO, José Murilo de (1990), *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1998), *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, Bragança Paulista-SP: EDUSF.
- CASTRO, Ana Célia (1976), *As Empresas Estrangeiras no Brasil: 1860 - 1913*, Dissertação (Mestrado em Economia), Departamento de Economia e Planejamento Econômico-IFCH, UNICAMP
- CHARLE, Christophe (1985), *Dictionnaire Biographique des Universitaires aux XIXe et Xxe Siècles*”, *voll*, “La Faculté des Lettres de Paris (1809-1908)” collection Histoire Biographique de l’enseignement- Institut National de Recherche Pédagogique/Editions du CNRS, Paris.
- CHARLE, Christophe (1987), *Les Elites de la République 1880 - 1900*, Paris: Librairie Arthème Fayard.
- CHARLE, Christophe (1986), *Les Professeurs de la Faculté des Lettres de Paris : Dictionnaire Biographique 1909-1939*, Institut National de Recherche Pédagogique/ Editions du CNRS, Paris,
- COOKSON, Jr, Peter W. & PERSELL, Caroline Hodges (1985), *Preparing for Power*. New York: Basic Books.
- CUNHA, Maria Iza Gerth da (1999), *Formar damas cristãs, cultas, virtuosas, polidas e sociáveis : Colégio Nossa Senhora do Patrocínio* in NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro do, [et al.], *Memórias da Educação : Campinas 1850-1960*, Campinas-SP : Editora da Unicamp, Centro de Memória.
- D’AMAT, Roman, dir. (1970), *Dictionnaire de Biographie Française*, Tome XII, Paris: Librairie Litouzey.
- DEAN, Warren (1977), *A Industrialização de São Paulo: 1880 - 1945*, São Paulo: Editora da USP.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2000) *Imigração e Educação : os portugueses em São Paulo no início do século XX*, Texto apresentado no III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Coimbra-Portugal

- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Viagens Vividas, Viagens Sonhadas: os Japoneses em São Paulo, na Primeira Metade deste Século. *Famílias em São Paulo: Vivências na Diferença*. São Paulo: CERU/Humanitas, p. 77-96, 1997.
- DESALAY, Yves; GARTH, Bryant (2002). *La Mondialisation des Guerres de Palais : La restructuration du pouvoir d'état en Amérique Latine, entre notables du droit et « Chicago Boys »*, Paris : Éditions du Seuil.
- DONATO, Hernâni. *Colégio Visconde de Porto Seguro: uma ponte entre duas culturas 1878-1993*. São Paulo: Empresa das Artes, 1993.
- DUBOSCLARD, Alain (1998) *Histoire de la Fédération des Alliances Françaises aux Etats-Unis*, Paris: L'Harmattan.
- DURKHEIM, Emile (1995), *A Evolução Pedagógica*, Porto Alegre : Artes Médicas.
- FAGUER, Jean-Pierre (1991), *Les effets d'une 'éducation totale' - un collège jésuite, 1960*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 86/87.
- FAORO, Raymundo (1987), *Os Donos do Poder - formação do patronato brasileiro*, Rio de Janeiro, Globo.
- FAUSTO, Boris (1991), *Historiografia da Imigração para São Paulo*, São Paulo: Editora Sumaré; FAPESP.
- FAUSTO, Boris (2000), *Negócios e ócios: Histórias da Imigração*, São Paulo: Companhia das Letras
- FAUSTO, Boris (1997), *A Revolução de 1930: Historiografia e História*, São Paulo: Companhia das Letras.
- FUMAROLI, Marc (1991), *L'État Culturel: Une religion Moderne*, Éditions de Fallois, Paris.
- GHEORGHIU, Mihai Dinu (1997), *La Mobilité Universitaire Internationale, la Formation et les Reconversions des Élités des Pays Ex-Socialistes*, In: BROADY, D., CHMATKO, N., SAINT-MARTIN, M., *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de*

- Moscou 1996. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala,
- GORDINHO, Margarida Cintra (org.). *Colégio Dante Alighieri – 85 Anos*. São Paulo: Marca D'Água, 1996.
- GRUN, Roberto. *Negócios e famílias: armênios em São Paulo*, São Paulo: Editora Sumaré, 1992.
- GRYNSPAN, Mário (1996), *A Teoria das Elites e sua Genealogia Consagrada*, BIB, no. 41: 35-83.
- GUIDE 2002 des établissements français à l'étranger, AEFÉ_ Agence pour l'enseignement français à l'étranger, Ministère des Affaires Étrangères.
- HENRY, Odile (1995) *Effets Nationaux de L'Internationalisation des Titres Scolaires: les cas des professionnels du conseil* in BROADY,D.; SAINT-MARTIN, M., ; PALME, M. *Les Élités: formation, reconversion, internationalisation: Colloque de Stockholm*, 1993, p. 179 - 192 Paris/Stockholm: EHESS/ FUKS, Lärarhögskolan.
- HOBBSAWM, Eric (1992), *Nations et Nationalisme depuis 1780: programme, mythe, réalité*, Paris: Éditions Gallimard.
- KREUTZ, Lúcio (2000) *Escolas Comunitárias de Imigrantes no Brasil: Instâncias de coordenação e estruturas de apoio*, in Revista Brasileira de Educação n° 15 p. 159 – 176, Campinas-SP: Editora Autores Associados
- LEFEBVRE, Jean-Paul (19xx), *Les Professeurs Français des Missions Universitaires au Brésil (1934 – 1944)* in Cahiers du Brésil Contemporain n° 12 p 89 –100 , Paris: CRBC – EHESS
- LEMOS, Carlos A. C. (1993), *Ramos de Azevedo e seu Escritório* , São Paulo: Pini.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1996), *Tristes trópicos*, São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- LE WITTA, Béatrix (1988), *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme.

- LIMONGI, Fernando, (2001), *Mentores e Clientelas da Universidade de São Paulo*, pp135-222 in Miceli, S. (org) *História das Ciências Sociais no Brasil*, vol. 1, São Paulo: Editora Sumaré
- LO CASCIO, Vincenzo (1987), *L'Italiano in America Latina*, Firenze: Felice Le Monnier.
- LOUREIRO, Maria Rita (1997), *Os Economistas no Governo: gestão econômica e democracia*, Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas.
- MALUF, Marina (1995), *Ruidos da Memória*, São Paulo : Editora Siciliano.
- MANITAKIS, Nicolas (1997), “Étudiants Étrangers, Universités Françaises et Marchés du Travail Intellectuel (fin du XIXe – annés 1930)”, in GUICHARD, E. et NOIRIEL, G. (dir.) *Construction des Nacionalités et Immigration das la France Contemporaine*. Paris: Presses de l'École Normale Supérieure.
- MARCOVITCH, Jacques (2003), *Pioneiros & Empreendedores: A saga do desenvolvimento no Brasil*, São Paulo: Edusp
- MARINS, Paulo C.G. *Habitação e Vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras*. In: SEVCENKO, Nicolau (org), *História da Vida Privada no Brasil v. 3*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- MICELI, Sérgio,(2001) *Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais*, p. 91-134, in Miceli, S. (org) *História das Ciências Sociais no Brasil*, vol. 1, São Paulo: Editora Sumaré
- MICELI, Sérgio,(1990), *A Desilusão Americana: Relações Acadêmicas entre Brasil e Estados Unidos*, São Paulo: Editora Sumaré
- MICELI, Sérgio , coordenador, (1993) *A Fundação Ford no Brasil*, São Paulo, Editora Sumaré:FAPESP
- MICELI, Sérgio (1979), *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil*, São Paulo: Difel.
- MICELI, Sérgio (2003), *Nacional Estrangeiro*, São Paulo: Companhia das Letras.
- MICELI, Sérgio (1988), *A Elite Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal de. *O ideário Republicano e a Educação: O Colégio Culto à Ciência de Campinas-1869 a 1892*. 1981. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – USP.
- MORSE, Richard M. (1970), *Formação Histórica de São Paulo*, São Paulo: Difel.
- NAVARRO, Cathérine (2001) *La réforme de la diplomatie culturelle française dans l'espace européen*, Thèse- Institut d'Études Politique de Lyon.
- NEDELL, Jeffrey D. (1993), *Belle Époque Tropical : Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*, São Paulo : Companhia das Letras.
- NOGUEIRA, Maria Alice (2000) “ A Construção da Excelência Escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas” In: NOGUEIRA, M. Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* p. 125-154. Petrópolis-RJ: Editora Vozes,.
- NOGUEIRA, Maria Alice (2002), “Estratégias de Escolarização em Famílias de Empresários” in ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A., (org.). *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes
- NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio: org (1998), *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Editora Vozes.
- OLIVEIRA, Cecília Torres de (2002), *La Défense de la Place de la Langue Française dans l'Enseignement Secondaire au Brésil comme un Enjeu de la Politique Culturelle de la France vers ce pays (1948-1961)*, Mémoire (DEA en Histoire Contemporaine), Université Paris 1 _ Pantheon-Sorbonne
- OLIVEN, Ruben G. (1982), *A Cultura Brasileira e a Identidade Nacional na Década de 80*, Cadernos CERU 17, pp. 23-34.
- OLIVEN, Ruben G. (1992), *A Parte e o Todo: a Diversidade Cultural no Brasil-Nação*, Petrópolis: Vozes.
- ORTIZ, Renato (1985), *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, São Paulo: Brasiliense.

- PAES DE BARROS, Maria (1998), *No Tempo de Dantes*, São Paulo: Paz e Terra
- PANAYATOPOULOS, Nicos (1997). *Le Collège d'Athènes: une école pour les citoyens grecs du monde*, In: BROADY,D., CHMATKO, N., SAINT-MARTIN, M., *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala,
- PATARRA, Neide Lopes e BAENINGER, Rosana (1988) *São Paulo: Povigente Povovigente Povo e Gente*, Campinas-SP: Núcleo de Estudos de População – UNICAMP
- PEROSA, Graziela Serroni (2004) *Grupos Familiares, Investimentos Educacionais e o Mercado Escolar de São Paulo em 1930* , Pro-Posições v.15, n.2 (44) p. 61-76, Campinas-SP FE-UNICAMP.
- PINÇON, M.,PINÇON-CHARLOT, M., (1997 a) *Le Capital Cosmopolite des Élites: Conversions et reconversions* In: BROADY,D., CHMATKO, N., SAINT-MARTIN, M., *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala,
- PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M. (2002) “A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França”. In ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A., (org.). *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- PINÇON, M.,PINÇON-CHARLOT, M. (1998), *Grandes Fortunes* , Paris: Éditions Payot & Rivages.
- PINÇON, M.,PINÇON-CHARLOT, M. (2000), *Sociologie de la Bourgeoisie* , Repères n°294, Paris: Éditions La Découverte,
- PINÇON, M.,PINÇON-CHARLOT, M. (1997 b), *Voyage en Grande Bourgeoisie: Journal d'enquête* , Paris:Presses Universitaires de France,
- PINTO, L.(1996), “Experiência Vivida e Exigência Científica de Objetividade” in MERLLI'E, D. et al. *Iniciação à Prática Sociológica*, Petrópolis-RJ: Vozes

- PIRES-SABOIA, Anita (2002), “Les Missions Françaises au Brésil et l’Internationalisation des Universités Brésiliennes” in; VASCONCELOS, Maria et VIDAL, Dominique (direction) *L’Enseignement Supérieur au Brésil: Enjeux et débats* Paris: IHEAL Éditions et COFECUB
- PRADO JR, Caio (1953), *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*, São Paulo: Ed. Brasiliense.
- PRADO, Ceres Leite (2000) “Em Busca do Primeiro Mundo: Intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares”, In: NOGUEIRA, M. Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* Petrópolis-RJ: Editora Vozes, p. 155-170.
- PRADO, Paulo (2004), *Paulística, etc*, 4ª ed. rev. e ampl. por Calil, C. A. , São Paulo: Companhia das Letras.
- PROST, Antoine (1997), *Éducation, société et politiques: une histoire de l’enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris: Éditions du Seuil.
- PROST, Antoine (1968), *Histoire de l’enseignement en France: 1800-1967*, Paris: Armand Colin .
-
- RAPPORT D’ACTIVITÉ de l’Agence pour l’enseignement français à l’étranger: 2001/2002.
- REALE, Ebe (1982), *Brás, Pinheiros e Jardins: Três bairros, três mundos*, São Paulo: Pioneira: Edusp.
- REIS FILHO, Casemiro dos (1995), *A Educação e a Ilusão Liberal: Origens do ensino público paulista* , Campinas-SP: Autores Associados.
- RIBEIRO, Maria Luísa (1981), *História da Educação Brasileira: A organização escolar*, São Paulo: Editora Moraes
- RIBEIRO, Suzana Barretto (1994), *Italianos no Brás: Imagens e Memórias*, São Paulo: Ed. Brasiliense.

- RINGER, Fritz K. (2000), *O Declínio dos Mandarins Alemães: A comunidade acadêmica alemã 1890-1933*, São Paulo: Edusp.
- RINGER, Fritz K. (1979), *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington and London: Indiana University Press.
- RINGER, Fritz K. (2003), *La Segmentation des Systèmes d'Enseignements: Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865 – 1920*, in Actes de la Recherche en Sciences Sociales n.149 p. 6 –20, Paris: Éditions du Seuil.
- ROCHE, François (1998), *La crise des institutions nationales d'échanges culturels en Europe*, Paris, L'Harmattan.
- ROLLAND, Denis (2000), *La Crise du Modèle Français : Marianne et l'Amérique Latine (culture, politique et identité)*, Rennes-Fr : Presses Universitaires de Rennes.
- ROMANELLI, Otaíza (1978), *História da Educação no Brasil (1930-1979)*, Petrópolis: Vozes.
- SAYAD, Abdelmalek (1998), *A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade* São Paulo: Edusp
- SCHWARCZ, Lilia. (2004) “A construção de uma identidade paulista”, in BUENO, E. Org. *Os nascimentos de São Paulo*, Rio de Janeiro: Ediouro.
- SCHWARCZ, Lilia. (1998) *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*, São Paulo: Companhia das Letras.
- SCHWARCZ, Lilia. (1993) *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870–1930*, São Paulo: Companhia das Letras.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B.; COSTA, V.M.R. (1994) *Tempos de Capanema.*, São Paulo: Edusp e Ed. Paz e Terra.
- SEVCENKO, Nicolau. (2000) *Pindorama Revisitada: Cultura e sociedade em tempos de virada*, São Paulo, SP: Peirópolis.
- SEYFERTH, Giralda (1997) *A Assimilação dos Imigrantes como Questão Nacional*, MANA n.3(1), p. 95 – 131

- SILVA, Luiz Eduardo Marques da (2001), *A dualidade de Poder na Gestão das Escolas Internacionais*, Tese (Doutorado em Educação), FE –UNICAMP.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti (2004) *Profissão : Artista – Pintoras e Escultoras Brasileiras entre 1884 e 1922* Tese (Doutorado em Sociologia) FFLCH-USP
- SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von, “Diversidade Sócio-Cultural, Reconstituição da Tradição e Globalização: os Teuto-Brasileiros de Friburgo/Campinas”, in *Famílias em São Paulo: Vivências na Diferença*. São Paulo: CERU/Humanitas, p. 63-73, 1997.
- SONTAG, R.J. (1936), *European Diplomatic History 1871-1932*, London-New York: D.Appleton-Century Company Inc.
- TCHEREDNITCHENKO, Galina (1993), *Un espace réservé (Les écoles spéciales de langue étrangères en Union Soviétique)*, Actes de la recherche en sciences sociales, 98.
- SOTTON, Émilie (2001), *Les enjeux de la Diplomatie Culturelle dans la mondialisation d'après l'exemple de la France aux Etats-Unis*, Thèse de Doctorat, Institut d'Etudes Politiques de Lyon.
- THIESSE, Anne-Marie (1997), *Ils Apprenaient la France: L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris: Éd. de la Maison des Sciences de l'homme.
- TRENTO, Angelo (1989), *Do Outro Lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*, São Paulo: Nobel.
- TRUZZI, Oswaldo (1991), *De mascates a doutores: sírios e libaneses em São Paulo*, São Paulo, Editora Sumaré/IDESP.
- ULHE, Águeda B. (1998), *Orosimbo Maia : Cultura e Política no final do século XIX*, Proposições, vol. 9, nº1[25], pp.72-91.
- VAINER, Carlos B. (1995) “Estado e Imigração Internacional: da imigração à emigração” in *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo – Programa Interinstitucional de Avaliação e Acompanhamento das Migrações Internacionais no Brasil*, PATARRA, Neide (coord.), São Paulo: FNUAP.

WAGNER, Anne-Catherine (1997), *La Mobilité des Élités et les Écoles Internationales: des représentations spécifiques du national* in: BROADY, D., CHMATKO, N., SAINT-MARTIN, M., *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala,

WAGNER, Anne-Catherine (1998) *Les nouvelles élites de la mondialisation* Paris: PUF.