

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Mestrado em Educação

**MAIRA IGNACIO DA SILVA**

**O JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA AMERICANA,  
SÃO PAULO:  
CONTINUIDADES E RUPTURAS EM SUA TRAJETÓRIA  
HISTÓRICA (1870 - 1942)**

Itatiba  
2014

**MAIRA IGNACIO DA SILVA – R.A: 002201200633**

**O JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA AMERICANA,  
SÃO PAULO:  
CONTINUIDADES E RUPTURAS EM SUA TRAJETÓRIA  
HISTÓRICA (1870-1942)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Júnior

Itatiba  
2014

373.2  
S581j

Silva, Maira Ignacio da.

O jardim da infância da Escola Americana, São Paulo: continuidades e rupturas em sua trajetória histórica (1870-1942) / Maira Ignacio da Silva. -- Itatiba, 2014.  
167 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Moysés Kuhlmann Júnior.

1. Jardim de infância. 2. História da Educação infantil.  
3. Escola Americana.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE  
SÃO FRANCISCO

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

Maira Ignácio da Silva defendeu a dissertação "O JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA AMERICANA, SÃO PAULO: CONTINUIDADES E RUPTURAS EM SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA (1870-1942)" aprovada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 24 de fevereiro de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Júnior  
Orientador e Presidente

**Prof. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento**  
**Examinadora**

**Prof. Dra. Paula Leonardi**  
**Examinadora**

*Para minha mãe Marcília,  
minha irmã Mariane, e a  
querida Profa. Célia,  
mulheres que me inspiram*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu castelo forte: autor e consumidor de minha vida. “Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas”. (Romanos 11.36).

De modo intenso e afetuoso, à minha amada mãe Marcilia, quem me incentivou a cursar Pedagogia e seguir os estudos no Mestrado. Sempre acreditou em mim e nunca mediu esforços para que eu tivesse acesso à educação. Além de ser exemplo de fé, determinação, perseverança, humildade e alegria.

Ao meu querido pai Marcos, por apoiar-me, por sua paciência durante estes dois anos e por fazer parte desse momento tão importante em vida.

À minha querida, melhor amiga e irmã e Mariane, pessoa que admiro e, que sempre apoiou e me ajudou durante a trajetória escolar e acadêmica. Minha eterna gratidão.

Agradeço imensamente ao Professor Moysés Kuhlmann Júnior, por sua competência e seriedade ao longo do curso, como também nas orientações. Agradeço por acreditar em meu trabalho e por todo seu apoio. Tenho admiração e respeito por seu trabalho.

À estimada Professora Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento, por aceitar prontamente nosso convite para a composição de banca. Por todos os apontamentos, estímulos e disposição em compartilhar materiais preciosos. Meus sinceros agradecimentos.

À caríssima Professora Paula Leonardi, por fazer parte da minha banca, por suas ricas contribuições e apontamentos, pelo apoio e estímulo demonstrado ao longo do curso, como também pela oportunidade de cursar disciplinas ministradas por sua pessoa. Obrigada por fazer parte de minha formação.

À querida Professora Maria de Fátima Guimarães, por contribuir para com minha formação. Por sua competência e seriedade ao longo do curso do Mestrado, como também por todo seu apoio e estímulo demonstrado para comigo.

Com carinho e admiração agradeço a Professora Célia Regina Batista Serrão, quem me apresentou o Jardim de Infância da Escola Americana e

acompanhou meus primeiros passos na pesquisa. Agradeço por acreditar em meu trabalho, pela amizade sincera, por todo apoio, estímulos e prontidão, os quais foram essenciais para que eu desenvolvesse o estudo de Iniciação Científica, o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia e encarasse o desafio do Mestrado. Quem me ensinou que é possível desenvolver uma prática coerente com aquilo que se escreve e se pronuncia, registro aqui minha imensa gratidão.

Ao Professor Marcel Mendes, pela (co)orientação durante a época de graduação. Pelo apoio e estímulo a pesquisa. Por sua amizade e generosidade em dividir mais do que seus saberes, seus textos, materiais riquíssimos para esta pesquisa, como também um pouco de sua trajetória pelo Mackenzie. Pessoa que me ensina muitas coisas por meio de sua vida.

À Querida Ligia, por todo apoio, incentivo e preciosos conselhos oferecidos principalmente nos momentos difíceis. Muito obrigada!

Aos colegas do Mestrado, que também contribuíram para minha formação.

Aos amigos da época da graduação: Aline, Aimée, Isabel, Samir e Paula que contribuíram para com minha formação, ao interessar-se pela temática abordada: indicando materiais e por todo apoio e incentivo. Vocês são queridos!

À Alessandra Carbonero Lima, pela competente revisão desse trabalho.

À Michelle Peregrino, por sua generosidade em me “socorrer” na elaboração do abstract.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida. Que foi essencial para o desenvolvimento deste estudo. Obrigadíssima!

À todos os funcionários da Universidade São Francisco do campus de Itatiba.

Ao Acervo Centro Histórico Mackenzie, em especial a historiadora Ingrid Souza, por me auxiliar durante as visitas a sala de pesquisa.

Ao corpo docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007 - 2010), em especial: Ana Paula Ferreira e Patricia Albieri.

Ao Arquivo Histórico da Igreja Presbiteriana de São Paulo.

Ao Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Aos que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento desse estudo. Assim, “conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós”. (CORAZZA, 2006, p.2).



*“A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história”.*

***Eric J. Hobsbawm. (1917 - 2012).***

## RESUMO

Este estudo investiga a história do Jardim de Infância da Escola Americana, o primeiro no estado de São Paulo e considerado o segundo do país. A pesquisa viabiliza-se pelo acesso e análise de documentação ainda inexplorada, assim como pelo estudo de bibliografia básica específica. O período investigado abrange do ano de 1870, início do funcionamento da Escola Americana, até 1942, envolvendo situações como o fechamento do Jardim nos anos de 1881-1882, 1893-1920, 1924-1929, 1942, quando o atendimento às crianças pequenas passou a ser chamado de aula elementar do ensino de primeiras letras, e sua reabertura em 1883, 1921, 1930. Essa história não será compreendida como uma soma de fatos e sim como um processo heterogêneo, envolvendo influências internas e externas. Desse modo pretendeu-se descrever e analisar o Jardim de Infância da Escola no contexto da história da educação infantil e dos desdobramentos do processo de imigração de norte-americanos protestantes, em suas relações com as políticas públicas sociais brasileiras. Considerando o acesso aos relatórios anuais da instituição, digitalizados em sua íntegra por nós, serão também identificadas referências ao Jardim de Infância no período de 1930 a 1960, como contribuição para futuras pesquisas. Acredita-se que o recorte desta pesquisa irá trazer importantes contribuições à historiografia da educação infantil brasileira.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância; História da Educação Infantil; Escola Americana.

## ABSTRACT

This study investigates the history of the kindergarten in the American School (1878), the first one in the State of São Paulo, Brazil, which is considered to be the second one in the country. The survey was conducted by the access and the analysis of still unexplored documentation, as well as the study of specific basic bibliography. The investigated period covers the year of 1870, with the early operation of the American school, until 1942, involving situations such as the closure of the kindergarten from the years 1881 to 1882, 1893 to 1920, 1924 to 1929 and in 1942, when the assistance to young children became known as elementary classes; and its reopening in 1883, 1921, and 1930. This story will not be understood as a sum of facts, but instead as a heterogeneous process involving internal and external influences. Thereby, it was intended to describe and analyze the kindergarten in the American School in the context of the history of early childhood education and the unfolding of the immigration process of North-American Protestants, in their relations with Brazilian social and public policies. By considering the access to the institution's annual reports, which were digitalized by us, we will also identify references to the kindergarten in the period from 1930 to 1960, as a contribution for further studies. It is believed that the fragment of this research will bring important contributions to the historiography of early childhood education.

**Key words:** Kindergarten; History of early childhood education; American school

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Família Chamberlain (s/d) .....	73
Figura 2: 1870 - Residência do casal Chamberlain. Rua Visconde de Congonhas do Campo, n. 1. ....	78
Figura 3: Escola Americana – Rua São João.....	83
Figura 4: Prospecto da Escola Americana, 1933, p. 5 .....	112
Figura 5: Kindergarten, 1930 .....	118
Figura 6: Kindergarten, 1933 .....	120
Figura 7: D. Ruth Bicudo in charge, 1935 .....	122
Figura 8: Kindergarten, 1936 .....	125
Figura 9: Kindergarten, 1937 .....	127
Figura 10: Kindergarten, 1938 .....	128
Figura 11: Jardim, 1º A, 1º B, 2º A, 1942 .....	132

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A ESCOLA AMERICANA DE SÃO PAULO (1870) .....</b>	<b>42</b>
1.1 A instituição Escolar como Espaço de Formação .....	42
1.2 As Partes em Conflitos: o elo entre liberalismo, protestantismo e maçonaria .....	46
1.3 Conflitos Internos na Missão Presbiteriana atuante no Brasil.....	53
1.4 Breve Retrospectiva Histórica da Atuação Presbiteriana no Brasil dos fins do século XIX .....	56
1.5 A Criação da “Escolinha” Protestante (1870) .....	71
<b>2 POR DENTRO DO JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA AMERICANA (1878) .....</b>	<b>89</b>
2.1 O Jardim de Infância como Tipo de Instrução .....	89
2.2 Primeiras Iniciativas quanto a Organização de Jardins de Infância no Brasil .....	93
2.3 Continuidades e Rupturas das Atividades do Jardim de Infância da Escola Americana.....	98
2.4 O Jardim de Infância da Escola Americana: tempo, espaço, proposta pedagógica.....	134
2.5 Contribuições da Escola Americana no Processo de Estruturação e Organização do Sistema Educacional Público Paulista.....	138
2.6 As Diretoras, Professoras e Crianças do Jardim de Infância da Escola Americana .....	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois 'fatos', nada são além de camadas que apenas a exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa à escavação.<sup>1</sup>

Ao nos valermos, logo de início, das palavras de Benjamin, queremos destacar a especificidade de nosso objeto de estudo, o Jardim de Infância da Escola Americana de São Paulo. Os temas da educação particular, da educação confessional e da educação pré-escolar, ainda, têm despertado pouco interesse no campo da história da educação brasileira. Nosso objeto de pesquisa perpassa esses três temas. Assim, se, de um lado, não pudemos contar, em nossas investigações, com outros estudos de fôlego sobre nosso objeto, de outro lado, tivemos a oportunidade de explorar um novo nicho de pesquisa, capaz de indicar novas questões e tendências interpretativas.

Ademais, o modo como Benjamin pensa o sujeito que se vê diante de um fato histórico - no excerto, utilizando-se da imagem do arqueólogo - é útil na construção de uma história do Jardim de Infância da Escola Americana, não só para trazê-lo à nossa memória, mas também para evidenciar que a análise de construções do passado nos auxilia a identificar experiências que contribuíram para a formação do saber que hoje temos sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Nas pesquisas relacionadas à história da educação brasileira, mais especificamente, quanto ao ensino primário, normalmente, detecta-se a tendência de abordar a infância a partir do momento em que a criança ingressa no ensino de primeiras letras, assim, deixando de lado, ou para segundo plano,

---

<sup>1</sup> BENJAMIN, W. Escavando e recordando. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 239.

a discussão da história das crianças pequenas. Tem-se, então, a impressão de que os estudos relacionados à história dessas crianças e as pesquisas em torno das instituições de ensino que se dedicaram à educação dos pequenos são pouco relevantes para a história ou para a educação.

Diante dessas considerações, temos que, em Educação Infantil, não há uma única trajetória, mas sim narrativas possíveis, histórias possíveis, mais ou menos alicerçadas nas evidências dos passados e em certas correntes interpretativas. Portanto, ao pesquisarmos a Educação Infantil brasileira, há que levar em conta o processo histórico por meio do qual ela foi constituída.

O presente estudo circunscreve-se no campo da historiografia da educação infantil. O trabalho apresentado se constitui como uma continuidade da pesquisa de Iniciação Científica, realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009 – 2010), que resultou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A Organização do Primeiro Jardim de Infância do Estado de São Paulo”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Ms. Célia Regina Batista Serrão, em coorientação com o Prof. Dr. Marcel Mendes. Na pesquisa de iniciação científica, identificou-se certa fragilidade nos registros existentes sobre a história deste Jardim de Infância, mostrando-se necessário ter de lidar com informações perdidas ao longo do tempo, e desenvolver um olhar atento, em busca de novas “pistas”.

Na pesquisa de iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso, buscamos construir uma trajetória histórica do Jardim de Infância da Escola Americana, contemplando o período que se estendeu da criação da “escolinha” protestante (em 1870) à organização do primeiro Jardim de Infância público na província de São Paulo (em 1896). Com o ingresso no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa *História, Historiografia e Ideias Educacionais*, da Universidade São Francisco, tivemos a oportunidade de aprofundar nossos estudos nas questões discutidas durante a Iniciação Científica, de avançar em nossas investigações, permitindo-nos suscitar novas questões.

Na pesquisa do Mestrado, inicialmente, tivemos como propósito analisar o Jardim de Infância da Escola Americana, do início de seus trabalhos, em 1870, até o período de 1961, ano da última publicação do Relatório Anual da instituição.

Posteriormente, considerando que o período proposto era amplo, optamos por modificar a proposta inicial, e estudar o Jardim de Infância da Escola Americana entre os anos de 1870 e 1930. Nesse período, alguns episódios são marcantes, como o fechamento do Jardim, de 1893 à 1894, e a reabertura das atividades desse tipo de instrução na escola, no ano de 1921.

Mas, durante o processo de pesquisa, no contato com as fontes primárias disponíveis, identificamos o ano de 1942 como o do último registro sobre o funcionamento de um Jardim na Escola Americana. Por isso, optamos por desenvolver o presente estudo considerando o período de 1870 à 1942.

O Jardim de Infância em estudo pertence à Escola Americana de São Paulo (1870), cujas atividades foram iniciadas pela norte-americana Mary Ann Annesley Chamberlain<sup>2</sup>, missionária e presbiteriana, que, com o apoio de seu esposo, o missionário George Whitehill Chamberlain<sup>3</sup>, recebeu em sua

---

<sup>2</sup> Até o momento, não existe um estudo específico sobre Mary Ann Chamberlain. O que se pode encontrar são algumas notícias, sobretudo, relacionadas ao Rev. Chamberlain ou a Escola Americana, as quais, em alguma medida, informam também algo sobre Mary Ann. Igualmente, a bibliografia disponível não indica a ocasião em que Mary Ann deixa de atuar na Escola Americana de São Paulo.

<sup>3</sup> Nasceu em Waterford, Pensylvania, em 13 de agosto de 1839. Inicialmente, veio ao Brasil em caráter particular, em 1862, por motivos de saúde, vista enfraquecida. Segundo Matos, estudou “no Colégio Delaware, em Newark, Estado de Delaware, onde se bacharelou em 1857, e no Seminário Teológico Union, em Nova York (1857-1859) (...) Trabalhou como professor até que veio para o Brasil por recomendação médica.” (MATOS, 2004, p. 47). No Brasil, se interessou pelo trabalho missionário e esteve, por cerca de um ano e meio, na Província de São Paulo, visitando regiões como Rio Claro. Esteve também no Rio Grande do Sul, onde lecionou inglês. Chegou ao Rio de Janeiro em 23 de maio de 1864, para auxiliar o Rev. Simonton (fundador da primeira igreja presbiteriana brasileira). Além do Rio, colaborou em São Paulo, na capital e no interior, atuando também como professor particular de inglês na capital paulista, no período de novembro de 1864 à agosto de 1865. Estava presente durante a organização da Igreja Presbiteriana de São Paulo, em 1865. Nesse mesmo ano, acompanhou Simonton em viagem à Brotas e, em agosto e setembro, fez viagens pelo interior. Retornou ao Rio por seis meses, a fim de substituir Simonton (que estava em São Paulo, para a organização do Presbitério do Rio de Janeiro). Em janeiro de 1866, recebeu a nomeação de missionário coadjutor, pregando em São Paulo na ausência de Blackford (cunhado de Simonton e missionário responsável pelos trabalhos da Igreja Presbiteriana de São Paulo). A ordenação de Chamberlain se deu no dia 8 de julho do mesmo ano. Em agosto de 1866, Chamberlain retorna aos Estados Unidos para estudar teologia no seminário de Princeton e, nessa época, casa-se com Mary Ann Annesley (1868). Junto com sua esposa, regressa ao Brasil, em 23 de setembro de 1868, e substitui o Rev. Blackford (que estava nos Estados Unidos), por um ano, na Igreja Presbiteriana do Rio. Em outubro de 1869, assume o pastorado de igreja de São Paulo. No ano de 1870, a esposa de Chamberlain recebe um grupo de crianças na residência do casal, para ensiná-las. A “escolinha” cresce e se expande. Em 1871, a escola passa a ocupar lugar próprio, sob a direção de Mary P. Dascomb, enquanto Chamberlain se dedicava, em especial, ao trabalho missionário. Em 1873, John Beatty Howell (1847-1924) vem ao Brasil, permanece no Rio de Janeiro por um ano, sendo então transferido para São Paulo para colaborar com o Rev. Chamberlain na direção da Escola Americana, até 1884. No ano de 1885, Howell deixa a direção da escola, e o norte-americano, médico e educador, Horace Lane é convidado por Chamberlain para ocupar a direção da escola, para que Chamberlain pudesse se dedicar à



residência, localizada à Rua Visconde de Congonhas do Campo, nº 1, e ensinou, durante uma hora por dia, um grupo de crianças que não frequentavam as escolas públicas por motivos de intolerância religiosa. (KISHIMOTO, 1988; MATOS, 2004; GARCEZ, 1970; RIBEIRO, 1981).

Um ano depois, após receber a aprovação e o apoio financeiro da Junta de Missões Estrangeiras de Nova York, em 1871, a escola protestante mudou-se para a Rua Nova de S. José, nº 1 (atual Líbero Badaró), sob a direção da missionária Mary P. Dascomb, também responsável pelo ensino de matemática. Nessa época, além de Dascomb, outros docentes lecionavam na instituição, tais como Mary Ann Chamberlain (música e francês), Harriet Greenman (inglês, caligrafia e conhecimentos gerais), Julio Ribeiro (português), Palmira Rodrigues (história) e Adelaide Molina (geografia). O edifício foi construído com o auxílio dos donativos angariados, em grande parte, por Chamberlain, quando esteve nos Estados Unidos, no período de agosto de 1875 à dezembro de 1876. (MATOS, 2004).

No dia 3 de setembro de 1876, a escola foi transferida para a Rua de São João, esquina com a Rua do Ipiranga, onde passou a funcionar também um internato para meninas e um externato misto. Dois anos depois, em 1878, foi organizado um Jardim de Infância (kindergarten), na verdade, o primeiro jardim de infância do Estado de São Paulo, e o segundo do país, justamente o objeto de nosso estudo (MATOS, 2004; LESSA, 1938).

Por volta dessa época, a fim de divulgar a fé protestante pelas cidades brasileiras, Chamberlain atribuiu ao Rev. Howell a função de dirigir a Escola Americana de São Paulo. Contudo, adiante, Howell optou por deixar o cargo de diretor da Escola Americana, e Chamberlain convidou o médico e educador Horace Manley Lane para administrar a escola. Assim, no ano de 1885, Horace M. Lane assume a direção da instituição.

No ano seguinte, foi inaugurado o internato para meninos da Escola Americana, na Rua Maria Antônia, em uma propriedade adquirida pelo casal Chamberlain, posteriormente, doada à Escola Americana. A propriedade se localizava próxima à Rua Itambé, Piauí e Consolação, locais nos quais, com o

passar dos anos, a instituição adquiriu terrenos, formando hoje o complexo Mackenzie, com entradas nessas diferentes ruas.

Com relação aos estudos existentes que apresentam informações sobre o Jardim de Infância da Escola Americana, podemos citar os seguintes trabalhos:

O estudo feito por Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (1977), que centra sua discussão em torno das escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo e faz menção também ao jardim de infância que pesquisamos;

A tese de doutorado de Tizuko Morchida Kishimoto, publicada em 1988, que traz um panorama da Pré-Escola em São Paulo (dos anos de 1877 à 1940);

O estudo desenvolvido por Maria Aparecida Camargo Batista (1996), cuja função é analisar o primeiro “Kindergarten” da Província de São Paulo, sob os aspectos: visão de família, educação dos protestantes americanos e metodologia froebeliana;

A pesquisa feita por Mônica Appezzato Pinazza (1997), que analisa A Pré-Escola Paulista à luz das ideias de Pestalozzi e Froebel, a partir de periódicos oficiais;

O estudo desenvolvido por Moysés Kuhlmann Jr. (2001, 1.ed., 1998) sobre o jardim de infância Caetano de Campos, que menciona alguns dados relacionados à Escola Americana.

Considerando a cidade de São Paulo como o universo de nossa pesquisa, e com a finalidade de explicitar que a história do Jardim de Infância da Escola Americana não se caracteriza como uma soma de fatos, mas sim como um processo heterogêneo, com influências internas e externas (KUHLMANN JR., 2010, p.77), estabelecemos como objetivo geral analisar o Jardim de Infância da Escola Americana ao longo do período de 1870 a 1942, no contexto da história da educação infantil e dos desdobramentos do processo de imigração de norte-americanos protestantes, em suas relações com as políticas públicas sociais brasileiras.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

Aprofundar os estudos relativos à organização e funcionamento do Jardim de Infância instalado na Escola Americana no ano de 1878;

Evidenciar e descrever o processo de imigração de norte-americanos nos fins do século XIX e seus desdobramentos, no início do século XX, em suas relações com as políticas públicas sociais brasileiras;

Identificar referências ao Jardim de Infância, no período de 1943 à 1961, existentes na documentação disponível, como contribuição para futuras pesquisas.

Convém acentuar, uma vez mais, que o período proposto para a investigação, 1870-1942, é longo, portanto, não se pretende dar conta de todas as discussões a ele relacionadas. Pautando-nos em Benjamin (2005), focamos a análise em apenas algumas das questões presentes no período. Questões e fatos que, ao serem “fotografados”, se transformam em retratos de determinados momentos, cuja compreensão exige uma discussão que incorpore o seu entorno. Nessa perspectiva, o estudo se desenvolveu com especial atenção a dois momentos:

O primeiro deles refere-se ao período da criação da Escola Americana de São Paulo (1870) e da criação de seu Jardim de Infância (1878). Para esse primeiro momento, há que levar em conta questões sobre o liberalismo, o Protestantismo, a Maçonaria e o Catolicismo dos fins do século XIX. As perguntas, aqui, levantadas foram: Por que o Estado brasileiro abre portas para a entrada de estrangeiros europeus e norte-americanos nos fins do século XIX? Por que esses estrangeiros têm interesse em vir para o Brasil? Como a Escola Americana e seu Jardim de Infância se configuram, se desenvolvem e permanecem em um país cuja religião oficial é o catolicismo e é, de certo modo, intolerante com outras religiões<sup>4</sup>? Quais as relações intrínsecas entre protestantismo, liberalismo e maçonaria? Quais as contribuições da Escola Americana para o processo de sistematização e organização do sistema educacional público paulista?

O segundo momento diz respeito ao período em que, na Escola Americana, ora o jardim de infância pesquisado está em funcionamento, ora não. Aqui, procurou-se compreender os motivos para tais ocorrências. Discute-se, ainda, questões relativas ao funcionamento interno do Jardim, envolvendo diretoras, professoras, crianças, espaço e metodologia desenvolvida. As

---

<sup>4</sup> Referimo-nos ao período imperial.

questões levantadas para o desenvolvimento dessas discussões foram: Quais as causa(s) e motivo(s) para as atividades do Jardim de Infância terem sido encerradas em determinados momentos? Como e porquê tais atividades são reabertas em outros momentos? Quem eram as diretoras e professoras que atuavam no Jardim de Infância? Que crianças eram recebidas nesse Jardim? Em quais espaços o Jardim funcionou ao longo dos anos? Qual a metodologia desenvolvida?

A investigação das razões que levaram a continuidade e as rupturas das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana nos conduzem a duas hipóteses explicativas. A primeira delas, baseada nas evidências encontradas nos documentos analisados, refere-se à maneira que alguns dos sujeitos que ocuparam cargos de liderança na instituição mostraram entender a educação das crianças pequenas, isto é, como um ensino pouco relevante, ou de pouco valor, se comparado aos demais tipos de instrução oferecidos pela escola.

Atualmente, ainda é comum identificar, em estudos de áreas do conhecimento não relacionadas à educação, interpretações equivocadas sobre a real importância de se educar e cuidar dos pequenos. Uma certa visão redutora da infância, que entende a criança como um *vir a ser*, como um ser inacabado e incompleto, é ainda corrente. Esse modo de entender a infância condiciona as atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Nessas instituições, as atividades voltadas para os pequenos são empreendidas como um simples “mata tempo”, como formas de angariar recursos financeiros ou, simplesmente, como preparação da criança para o ingresso no ensino de primeiras letras.

A segunda hipótese está relacionada à problemas de ordem política, enfrentados pela Missão Estrangeira da Igreja Presbiteriana de Nova York no Brasil (missão responsável pela Escola Americana). Ademais, embates internos, relativos à questões de estruturação, ou em torno da missão, possivelmente, exigiram maior atenção, deixando a educação das crianças pequenas para segundo plano.

Certamente, o quadro geral é mais amplo. Porém, para os limites de nossa introdução, parece-nos suficiente mencionar, por exemplo, que a organização das atividades do Jardim de Infância em território brasileiro não foi

somente iniciativa e preocupação de norte-americanos da Igreja Presbiteriana no Norte. Outras denominações protestantes, como os Metodistas do Sul dos Estados Unidos, e diferentes setores sociais também manifestaram a preocupação com a educação das crianças pequenas.

Vale dizer, ainda, que não compreendemos a história da infância em uma perspectiva evolutiva e linear. Sabemos que, em cada momento histórico, não existiu somente uma única visão de infância (HEYWOOD 2004). Por isso, no estudo sobre o Jardim de Infância da Escola Americana de São Paulo, consideramos que a história deste jardim não poderia ser pensada de maneira isolada das outras instituições voltadas para o cuidado e educação das crianças pequenas.

Kuhlmann Jr. (2010a) explicita que todas as instituições que compõem a educação infantil (creches, escolas maternais, parques infantis, jardins de infância ou pré-escolas) sempre se constituíram como instituições educacionais. Kuhlmann Jr. esclarece que, no processo histórico das instituições destinadas à infância pobre, o assistencialismo configura-se como uma proposta educacional que pretende a submissão tanto das crianças, como também de suas respectivas famílias.

Entende-se, assim, que as instituições educacionais criadas para a educação e cuidado das crianças pequenas, tais como a creche, a escola maternal e os jardins de infância, devem ser entendidas como instituições cuja trajetória histórica tem pontos de contato; elas não existem isoladamente umas das outras.

Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situados em órgãos da educação, a creche e os jardins - de infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história. (KUHLMANN Jr., 2000a, p.473).

Ainda, conforme Kuhlmann Jr.:

[...] não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância para

as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. (2010a, p. 78).

A história da Educação Infantil no Brasil já foi objeto de estudo de diversos autores. Não obstante, há ainda muito a investigar nos textos oficiais, nas fontes originais sobre a trajetória de jardins de infância, creches, escolas maternais e parques infantis.

Logo, pesquisar a história do Jardim de Infância da Escola Americana é importante não somente para reconhecermos a construção humana do passado, ou sua presença na sociedade contemporânea, mas também tendo em vista a possibilidade de nos depararmos com um conhecimento em constante processo de modificação, que se transforma e se aperfeiçoa incessantemente. Os fatos do passado não se modificam, no entanto, o modo de apreender, compreender e interpretar esses fatos está em constante movimento. (BLOCH, 2002).

Importa mencionar, também, que muitas das concepções de pesquisadores contemporâneos sobre a educação infantil, ainda que pareçam inéditas ou recentes, na verdade, já estavam presentes no pensamento de outros educadores ocupados com a primeira infância. É o caso, por exemplo, do pedagogo F. A. Froebel. No século XIX, Froebel elaborou e executou um plano de instrução, ensino e educação das crianças em idade pré-escolar, cuja influência se faz sentir até hoje nas práticas das instituições escolares de Educação Infantil.

Para o estudo do Jardim de Infância da Escola Americana, diferentes aportes analíticos foram utilizados, localizados em arquivos públicos e em arquivos particulares: *Relatórios Anuais* (1907 a 1961); *Prospectos da Escola Americana* (1885-86; 1893 a 1894; 1897 a 1960); *Livros de Matrícula da Escola Americana* (1875 a 1884; 1889 a 1900; 1903 a 1914; 1968 a 1970); Jornais da época, como o *Correio Paulistano* (1870-1888; 1890-1895; 1897-1900; 1902-1930); a *Provincia de São Paulo* (1875 a 1930) e a *Imprensa Evangélica* (1854 a 1892).

## **Centro Histórico Mackenzie (CHM)**

Conforme o Guia de Acervo (2013) do Centro Histórico Mackenzie:

Adaptado e restaurado, o Centro Histórico Mackenzie compreende três áreas de preservação de acervo: sala de pesquisa, reservas técnicas, laboratório de conservação e cinco áreas de atividades abertas para o público: museu, auditório, oficina, salão nobre e área expositiva. (p.6).

Dentre os materiais disponíveis para pesquisa no Centro Histórico, tivemos acesso aos seguintes documentos: *Relatórios Anuais*, *Prospectos da Escola Americana* e *Livros de Matrículas da Escola Americana*.

### **Prospectos da Escola Americana**

Para a análise dessa documentação, foram levantadas as seguintes questões:

O que é um prospecto? Qual sua função? Quem eram os autores dos prospectos? Por que eles eram redigidos em língua portuguesa? De que forma se dava sua produção? De forma manual, datilografada, impressa?

Os prospectos se caracterizam como material de produção interna, com o fim de divulgar aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país os trabalhos oferecidos pela Escola Americana de São Paulo - por isso, eram redigidos em língua portuguesa. Esses prospectos eram, portanto, também uma forma de propaganda da escola.

A trajetória histórica presente nos prospectos tem o objetivo de construir uma identidade para o Mackenzie e dar visibilidade à instituição, salientando os valores da fé reformada e destacando as qualidades e os possíveis avanços que o estabelecimento de ensino trouxe para o Estado de São Paulo.

O material encontra-se em bom estado de preservação e está organizado em ordem cronológica. Sua publicação era periódica, informando e divulgando o currículo escolar dos diferentes cursos da Escola Americana, do Mackenzie College, e oferecendo informações sobre os internatos, como as

regras de funcionamento. A documentação disponível refere-se aos anos de 1885-86, 1893 à 1894 e 1897 à 1960.

Sua produção se dava de forma impressa. Cada publicação possuía diversas tiragens, distribuídas dentro da instituição, principalmente, entre os presidentes, diretores e professores do Mackenzie. Atualmente, poucos possuem algum exemplar dos prospectos do estabelecimento. Desse modo, o local mais adequado para o acesso a essa documentação é o acervo *Centro Histórico Mackenzie*. Durante nossa pesquisa, tivemos acesso à documentação primária.

Os prospectos de 1885-86 são elaborados pelo protestante norte americano George W. Chamberlain e marcados por sua visão missionária. Nesse material, Chamberlain descreve a história da própria instituição e associa princípios da fé reformada à identidade do Mackenzie. Chamberlain redige uma história para ser contada, divulgada e conhecida no Brasil.

É necessário esclarecer que os prospectos da Escola Americana são um tipo de impresso institucional, nos quais não há uma autoria individual. Entretanto, o prospecto mais antigo disponível da instituição, datado em 1885, tem a introdução assinada pelo missionário Chamberlain. As ideias apresentadas nesta introdução serão retomadas ao longo dos demais documentos. Nos prospectos posteriores, grande parte das informações contidas no prospecto de 1885 se repetem. Nesse sentido, é possível considerar que as ideias de Chamberlain estejam presentes nos demais prospectos, mesmo quando não mais fazia parte da instituição.

Além de Chamberlain, outros sujeitos também foram responsáveis pela elaboração dos prospectos, tais como Horace Lane, Donald C. Mac. Laren, W. A. Waddel, C. T. Stewart, Benjamin Harris Hunnicutt, Edward Horácio Weeden, Peter Garret Baker e Richard Lord Waddell.

Para a elaboração deste trabalho, não foi possível pesquisar detalhadamente cada um dos indivíduos que ocupou o cargo de diretor da instituição ou que escreveu nos prospectos (até o ano de 1942). Sabemos que todos eram de origem norte-americana e que viveram a vida estudantil em seu país. Porém, talvez, nem todos compartilhassem das mesmas ideias políticas e educacionais. Contavam, ainda, formações distintas: pastores, missionários,



médicos, educadores, entre outros. Essas diferenças, supomos, em alguma medida, influenciaram os rumos da Escola Americana ao longo dos anos.

## **Relatórios Anuais**

Além dos prospectos, foram elaborados também Relatórios Anuais, de estrutura e de função distintas das dos prospectos. Para os relatórios, consideramos as seguintes perguntas: Quem eram os sujeitos que escrevem nos relatórios? De onde vieram? Quais os seus propósitos? Quais suas motivações? O que dizem a respeito do Jardim de Infância da Escola Americana? Como o Jardim de Infância “aparece” nos relatórios anuais? Quais as diferenças e semelhanças entre as histórias sobre o Jardim de Infância da Escola Americana contadas pelos prospectos e pelos relatórios?

Os relatórios, redigidos em grande parte em língua inglesa, não se destinavam ao público brasileiro. Do ponto de vista de sua produção, não se tratava de um material de circulação interna, sua função era a de prestação de contas. Naquele período, a Universidade e a Escola Americana pertenciam à Junta de Missões Estrangeiras de Nova York da Igreja Presbiteriana do Norte<sup>5</sup>.

Parte desse material é constituído por anexos, contendo fotos dos diferentes cursos oferecidos, dos prédios e das plantas da instituição. Algumas destas fotos são do Jardim de Infância da Escola Americana, em geral, localizadas nas páginas finais da documentação. Trata-se de um material datilografado, organizado em ordem cronológica, que se encontra em bom estado de preservação. Para nossa pesquisa, tivemos acesso à documentação primária.

O fato de que, em parte, dispúnhamos de uma documentação em língua inglesa, não inviabilizou a pesquisa de Mestrado. Localizado o material, ocupamo-nos de sua digitalização total. Contudo, as referências ao Jardim de Infância não representa um volume extenso de informação, permitindo-nos que lidássemos adequadamente com o material em língua inglesa.

---

<sup>5</sup> Posteriormente, na década de 1960, a Universidade e a Escola Americana passam a pertencer à Igreja Presbiteriana do Brasil.

Para responder às indagações feitas, primeiro, exploramos as marcas mais evidentes nos registros existentes. Posteriormente, realizamos uma certa organização, no sentido de detectar as mudanças relacionadas à história do jardim de infância, de modo a tornar possível a interpretação das informações coletadas, identificando as permanências.

#### Quadro dos Presidentes do Mackenzie:

	Nome	Período
1	George Whitehill Chamberlain	Fundação - 1885
2	Horace Manley Lane	1885 – 27/10/1912
3	Rufus K. Lane	1912 – 1913
4	Donald Campbell McLaren	1913 – Março de 1914
5	William Alfred Waddell	Março de 1914 -1927 04/1933 – 01/1934
6	Charlie Tood Stewart	1927 – Março de 1933
7	William Alfred Waddel	04/1933 – 01/1934
8	Benjamin Harris Hunnicutt	Janeiro de 1934 – 31/12/1951
9	Edward Horácio Weeden	01/01/1952 -12/03/1952
10	Peter Garret Baker	13/03/1952 - 08/09/1960
11	Richard Lord Waddell	09/09/1960 - 04/01/1962

Fonte: Relatórios Anuais da Escola Americana

Por meio da análise dos livros de matrícula, percebe-se que crianças de ambos os sexos e de diferentes nacionalidades frequentaram a Escola Americana. Durante o processo de elaboração desse trabalho, mais precisamente até julho/agosto de 2013, a documentação disponível se referia ao período de 1889 à 1900. Mas foram encontrados, no Arquivo Presbiteriano<sup>6</sup> (São Paulo), livros de matrículas da Escola Americana relativos a outros períodos. Este material foi encaminhado ao Centro Histórico Mackenzie e, hoje, a documentação disponível para consulta se estende para os anos de 1875<sup>7</sup> à 1884, 1889 à 1900, 1903 à 1914, 1968 à 1970.

Nos Livros de Matrícula, temos, geralmente, os registros semestrais das matrículas dos alunos da Escola Americana. Apresentam os seguintes dados: nome do aluno, naturalidade, idade, filiação, endereço e curso no qual o aluno está matriculado. Foram redigidos em língua portuguesa, organizados em ordem cronológica e elaborados de forma manual. Encontram-se em bom estado de preservação e, até o momento, não foram digitalizados.

Submeter os dados coletados nessa documentação a um tratamento estatístico não é uma tarefa simples, pois, ao longo dos anos de sua elaboração, a organização estrutural do material foi modificada. Do período de 1875 à 1879, a matrícula era anual; de 1880 à 1885, era semestral.

Alguns dos elementos descritos nos livros, nome, filiação, residência e nacionalidade, em certa medida, adotam um mesmo critério de apresentação. Já sobre os elementos “idade” e “aula”, as informações, muitas vezes, foram omitidas. É o que ocorre, principalmente, nos anos de 1879 à 1882, o que nos impede de saber se, nesse período, houve ou não matrículas no jardim e em outros cursos.

---

<sup>6</sup> Atualmente, o Arquivo Presbiteriano tem optado pela posse dos documentos relacionados à Igreja Presbiteriana. Quando encontrado no arquivo alguma documentação referente à Escola Americana ou ao Mackenzie, logo são encaminhados para o Centro Histórico Mackenzie.

<sup>7</sup> Dos documentos relativos à Escola Americana, este é o material mais antigo disponível para consulta.

## **Os Jornais: Correio Paulistano; A Provincia de São Paulo; Imprensa Evangelica**

A pesquisa sobre o Jardim de Infância da Escola Americana envolve a análise de diversas fontes primárias institucionais, referentes a um longo período de publicação, portanto, envolve a análise de um material constituído por numerosas páginas, material que devidamente digitalizamos. Ademais, lidávamos com os limites de tempo próprios de uma pesquisa de mestrado. Por isso, ao utilizar os jornais, *Correio Paulistano*, *A Provincia de São Paulo* e *Imprensa Evangélica*, não pretendemos um estudo sobre esses periódicos, assim como não ofereceremos uma discussão sobre o uso de jornais como fonte em história. Ambos os caminhos exigiriam novos estudos que nos desviassem consideravelmente de nosso objeto de estudo. Optamos, então, por buscar nos jornais apenas informações sobre a Escola Americana, seu Jardim de Infância e sobre os indivíduos vinculados à instituição. A tarefa é aqui realizada pela primeira vez. Não encontramos estudos que antes a tenham empreendido.

### **Correio Paulistano**

O jornal *Correio Paulistano* encontra-se já digitalizado e disponível pelo site da Fundação Biblioteca Nacional. Trata-se de um periódico, geralmente, constituído por quatro laudas de publicação diária, que circulou na cidade de São Paulo a partir do século XIX.

Para o nosso estudo, analisamos a publicação relativamente aos períodos de 1870-1888; 1890-1895; 1897-1900; 1902-1930. Na análise, identificamos que, parte dos jornais consultados, apresenta certo desgaste já em seus originais, caracterizado, por exemplo, pela ausência de páginas ou de trechos, ou por palavras ou trechos apagados ou borrados. As letras do jornal são pequenas, muito próximas umas das outras. Logo, a análise do material digitalizado foi tarefa difícil e trabalhosa, exigindo alto grau de atenção.

A escolha do jornal *O Correio Paulistano* como fonte de pesquisa está vinculada ao fato do impresso ter sido o primeiro jornal diário de São Paulo, e o

terceiro do Brasil. Fundado em 1854, por Joaquim Roberto de Azevedo Marques, proprietário da Tipografia Imparcial e empresário paulista, circulou até 1963. Desde sua organização, o jornal adotou posições que podem ser consideradas avançadas e corajosas, como a defesa da causa republicana e, posteriormente, o apoio à Semana de Arte Moderna de 1922<sup>8</sup>.

Para o processo de busca neste periódico, utilizamos diversas palavras chave, como: Jardim da Infância, Jardim de Infância, *Kindergarten*, Escola Americana, Mackenzie, ensino misto, coeducação, Mary Chamberlin, George Chamberlain, Horace Lane, entre outros.

Quando alguma informação sobre nossa temática era encontrada, geralmente, a notícia se relacionava a uma propaganda sobre o ensino oferecido pela Escola Americana.

## **A Província de São Paulo**

O jornal *A Província de São Paulo* também está disponível em formato digital, organizado em ordem cronológica. Circulou na cidade de São Paulo a partir do século XIX. Pode ser consultado, integralmente, pelos assinantes do periódico, no próprio site do jornal *Estado de S. Paulo*. As publicações analisadas se referem ao período de 1875-1930.

A escolha do jornal *A Província de São Paulo* como fonte de pesquisa se deve ao fato do impresso ter sido criado na mesma década em que a Escola Americana e seu Jardim de Infância foram organizados, assim como por se tratar de um jornal importante da época. O jornal foi fundado em 1875, com base nos ideais de um grupo de republicanos. O termo "Província" foi conservado até 1889. Posteriormente, com a instituição da República no Brasil, o jornal passou a ser chamado O Estado de S. Paulo. Com o afastamento do então redator-chefe Francisco Rangel Pestana, para trabalhar no projeto da Constituição, em Petrópolis, o redator Júlio Mesquita assumiu efetivamente a direção do jornal<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Cf. <http://www.correiopaulistano.com.br/>.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://almanaque.info/ProvinciaSP/PROVINCIAASP.htm>

No processo de busca, também foram utilizadas diversas palavras chave. Diferentemente do *Correio Paulistano*, as notícias sobre a Escola Americana e seu jardim de infância existentes na *Provincia de São Paulo* não dizem respeito apenas à publicidade. Há também notícias sobre a escola escritas pelos redatores do jornal ou por pessoas que ocuparam cargos no Partido Republicano, como Gabriel Prestes.

### **Arquivo Histórico Presbiteriano (IPB)**

O Arquivo Histórico Presbiteriano se localiza na cidade de São Paulo. Neste local, encontram-se disponíveis diferentes materiais referentes à Igreja Presbiteriana do Brasil. Na visita ao acervo, tivemos acesso ao jornal presbiteriano: *Imprensa Evangélica*. Mas a pesquisa às edições da *Imprensa Evangélica* não foi uma tarefa fácil. Grande parte delas não estava em bom estado de conservação.

Segundo Santos (2009)<sup>10</sup>, entre os estabelecimentos da época responsáveis pela publicação do periódico, poucos se preocupavam em manter exemplares em arquivo. Aqueles que manifestavam essa preocupação, guardavam os exemplares em lugares inapropriados. Em consequência, parte dos exemplares se perdeu e o restante encontra-se em estado precário de preservação.

Santos, ao estudar a *Imprensa Evangélica*, afirma, ainda, que o uso da imprensa como recurso para divulgação do evangelho era estratégia corrente dos primeiros missionários que vieram para o Brasil. Divulgavam suas ideais por meio de artigos em jornais da época.

Na leitura deste periódico, é possível identificar que, além da divulgação de princípios morais e bíblicos, a folha evangélica informava seus leitores sobre acontecimentos mundiais em destaque na época, sobre a evangelização protestante ao redor do mundo, noticiava avanços da ciência e, ao se valer da palavra escrita, estimulava também o hábito da leitura.

---

<sup>10</sup> Até o momento, caracteriza-se como o único estudo específico sobre o jornal *Imprensa Evangelica*

## O jornal *Imprensa Evangelica* (1864-1892)

O século XIX foi um período de transição para o mundo ocidental. Com mudanças proporcionadas pelo desenvolvimento de ideias religiosas, filosóficas e científicas. Mas, mesmo em um período em que a razão predominava, paradoxalmente, o protestantismo conseguiu, em seu favor, conciliar ideias antagônicas, pragmatismo e evolucionismo, divulgando a salvação individual por meio da experiência religiosa (SANTOS, 2009).

No protestantismo do século XIX, vale a experiência pessoal e sua influência na vida prática como instrumento de uma sociedade renovada e progressista. Por essa razão, o século XIX foi o século protestante por excelência, o século da expansão missionária, a Era Protestante. (SANTOS, 2009, p. 12).

Nesse cenário favorável à inserção do protestantismo, missionários presbiterianos norte-americanos vieram ao Brasil para divulgar sua religião e encontraram na imprensa religiosa um veículo para a evangelização e a educação. Ocuparam-se da tradução da Bíblia, mas também da produção de uma literatura própria.

Dentre os periódicos impressos pelos presbiterianos, destacamos o jornal *Imprensa Evangélica*, o primeiro periódico protestante a circular no Brasil,

[...] saindo do prelo no dia cinco de novembro de 1864, no Rio de Janeiro. Primeiro órgão de comunicação presbiteriano brasileiro e fundado pelo missionário norte-americano Ashbel Green Simonton, foi subvencionado pela Junta de Missões da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, Nova Iorque. Com a sua morte, em dezembro de 1867, seu cunhado, o missionário Alexander Latimer Blackford, assumiu a direção. Este pretendia publicá-lo na Tipografia Universal de Laemmert. Entretanto, após os irmãos Laemmert sofrerem ameaças, passou a imprimir na Tipografia Perseverança, localizada à rua do Hospício, nº 99, no Rio de Janeiro. (NASCIMENTO, 2007, p. 7).

Assim, confirmando o tripé que unia liberalismo, maçonaria e protestantismo em torno de objetivos comuns – contra o poder político exercido pela Igreja Católica Romana no Brasil – a tipografia maçônica, Perseverança, assumiu a impressão do jornal protestante.

Santos (2009), na esteira de Silvestre (1996), considera que a *Typographia Perseverança* teria aceitado assumir a impressão do jornal protestante em função de sua vinculação com a maçonaria, ordem fortemente atuante no Brasil. No ano de 1872, a maçonaria era dona de duas tipografias: *Typographia do Grande Oriente do Brazil* e *Typographia do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brazil*. Mas as lojas maçônicas imprimiam suas obras nas *Typographia Perseverança*, *Leuzinger* e *F. Alves de Souza*.

Para Santos (2009), embora o periódico seja presbiteriano, a *Imprensa Evangélica* pode ser entendida como uma das representações dos protestantes do contexto brasileiro daquele tempo, pois as causas defendidas pelos cristãos presbiterianos eram as mesmas das demais denominações protestantes históricas no cenário do novo país.

A constatação feita pelo missionário Ashbel Green Simonton, quanto a influência exercida pela imprensa de temática religiosa sobre os brasileiros, o levou a publicar o primeiro jornal evangélico do Brasil e da América Latina, em novembro de 1864, a *Imprensa Evangélica*, que circulou de novembro de 1864 à julho de 1892 (SANTOS, 2009). Nisso, a importância da utilização do jornal *Imprensa Evangélica* na pesquisa sobre o Jardim de Infância da Escola Americana.

Embora tenha tido boa aceitação entre determinados jornais, leitores e contasse com a tolerância por parte do governo, o periódico sofreu oposição dos setores mais conservadores da Igreja Católica. Nesse sentido, vale citar:

[...] a oposição e possíveis represálias, a *Typographia Universal Laemmert*, de propriedade dos protestantes Eduard e Heinrich Laemmert e a segunda em importância da Corte, publicou apenas a primeira edição do periódico protestante. Assim, coube à *Typographia Perseverança* a função de imprimir as novas edições da folha evangélica [...]. Os motivos que levaram uma pequena tipografia a assumir a impressão da folha evangélica podem ser questionados diante de tão poucos atrativos. A pequena tiragem quinzenal não apresentava um bom investimento financeiro; existiam a constante pressão por parte da Igreja Católica e o perigo de



sofrer ataques pessoais e aos bens patrimoniais oriundos de não simpatizantes à causa protestante. (SANTOS, 2009, p. 42-43).

Com o aumento do número de líderes brasileiros simpatizantes à causa presbiteriana, cuja influência se fazia sentir nos trabalhos protestantes, foram despertados aqueles que desejavam maior autonomia para a Igreja Presbiteriana Brasileira. Em meio a posições divergentes, o jornal *Imprensa Evangélica*, mantido pela Board de Nova York, foi fechado e o Conselho de Nova York proibiu os brasileiros de utilizar o título do periódico extinto em 1892.<sup>11</sup> (SANTOS, 2009).

### **Sobre a Análise das Fontes**

Para a análise crítica das fontes, utilizamos autores estudados durante as disciplinas cursadas no Mestrado, como Marc Bloch, Walter Benjamin, Le Goff, Arlette Farge, De Luca, Reis Filho, Bellotto e Darnton.

Para entender as razões pelas quais ora as atividades do Jardim de Infância da Escola Americana estavam em funcionamento e ora não, inicialmente, traçamos um caminho de pesquisa que contemplasse as ideias propostas Bloch (2002).

Entendemos que a trajetória histórica do Jardim de Infância está inserida em um contexto heterogêneo e plural, assim não há um fato que se constitua como a origem explicativa das continuidades e rupturas das atividades do jardim ao longo dos anos.

Para Bloch (2002), a busca pela origem dos fatos, que explica, por si, o fato estudado, é totalmente impossível. A essa busca *desesperada* pela origem dos fatos Bloch chama de “ídolo das origens”: “Como uma história total poderia prescindir de acontecimentos?” (BLOCH, 2002, p. 22). Ele ainda explica: “Para

---

<sup>11</sup> Tempos depois, em janeiro de 1893, foi organizado o jornal presbiteriano *O Estandarte*, fundado pelo reverendo Eduardo Carlos Pereira. (SANTOS, 2009).

o vocabulário corrente, as origens são um começo que explica. Pior ainda: que basta para explicar. Aí mora a ambigüidade; aí mora o perigo.” (p. 57-58).

Desse modo, nosso trabalho não se limita a coletar os fatos: “O fato histórico não é um fato ‘positivo’, mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema.” (p. 19).

O historiador não fica, assim, “a mercê” do que é dado nos documentos: “Não é absolutamente verdade (...) que o historiador seja necessariamente reduzido a só saber o que acontece em seu laboratório por meio de relatos de um estranho.” (p. 72). É nesse sentido que podemos dizer que, se não cabe ao historiador criar os vestígios, cabe a ele “dar vida” aos vestígios existentes. Ou, se não podemos criar nossos próprios vestígios, já que o passado é tirano, porque intocável e imodificável, podemos, ao menos, criar um conhecimento histórico ao explorar os diferentes vestígios encontrados.

Para Bloch, a pergunta que fazemos ao objeto guiará a análise histórica. Mas há que saber fazer as perguntas certas, afinal, “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado.” (p. 8).

Nesse sentido, uma certa pergunta para se impor: Qual a importância do estudo que propomos para os nossos dias? Se considerarmos as ideias de Bloch, podemos responder afirmando que, em certa medida, não há como separar o presente do passado. Ora, é a partir de um determinado presente que se torna possível questionar o passado. Para Bloch toda ação consciente no presente deve envolver o estudo do passado. Ao fim, fazemos história a partir do presente: “A ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente, comprometendo, no presente, a própria ação.” (p. 25).

Na verdade, Bloch pensa que só há condições de agir com maior propriedade na medida em que podemos contar com o conhecimento histórico. Isto significa que somente “o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador: compreender o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente”. (BLOCH, 2002, p. 25).

Bloch considera que o documento, oral ou escrito, é arquitetado, recebe influências das condições de sua produção e, em alguns casos, a questão subjacente é a do poder.

Durante nossa pesquisa, verificamos que alguns dos documentos sobre a Escola Americana, prospectos e livros de matrículas, se perderam ao longo do tempo. Por isso, novas questões surgiram: Onde ou com quem estão esses documentos? Eles ainda existem? Embora essas perguntas possam ser formuladas, para elas, não encontramos respostas.

É importante dizer que as fontes primárias consultadas estavam organizadas, conservadas e disponíveis ao pesquisador, facilitando a realização de novos estudos e novas interpretações sobre a História da Infância e a História da Educação Brasileira, já que “a lição permanente da história é a mudança contínua. História é movimento, é transformação.” (REIS FILHO, 1995, p. 7). E, ainda:

Só um arquivo munido de um guia geral de fundos, inventários e catálogos parciais, podendo, por seu corpo de arquivistas, preparar em tempo razoável repertórios e edições de textos, quando pertinentes, estará cumprindo sua função junto à comunidade científica e ao meio social do qual depende e ao qual serve. (BELLOTTO, 1988, p. 107).

E Le Goff (1996) declara:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (p. 535).

Segundo Benjamin (1996), é tarefa do historiador saber articular o passado, ou as “reminiscências”, e o presente, isto é, saber interligar, encadear passado e presente.

Farge (1991) também menciona esse movimento de distanciamento e de aproximação na análise do documento, assim como a habilidade de saber reconhecer o que há de estranho ou o que há de familiar no documento, saber traduzir suas ausências. Pensa a escrita de uma história como feita entre a

inteligência e a razão, entre a paixão e a desordem; a desordem que torna coerente a ordem do arquivo. Hoje, não é mais possível enxergar o arquivo de maneira linear e positivista. E para evitar as armadilhas da linearidade, é preciso saber distinguir o fundamental do supérfluo. Para tanto, há que criar questões definidas e explorar o arquivo mais de uma vez - uma leitura não é suficiente para conhecer o arquivo.

É nesse horizonte teórico que nos propusemos construir uma história para o Jardim de Infância da Escola Americana. Nosso objetivo é identificar e explicitar sua importância, quanto as suas contribuições ao âmbito educacional brasileiro. Nossa análise se estende do início dos trabalhos da Escola Americana, em 1870, até a década de 1940. Por volta de 1893, as atividades do Jardim de Infância da Escola Americana foram encerradas, o que não significou a interrupção do atendimento das crianças dessa faixa etária. Elas passaram a ser atendidas no que se chamou de “aula elementar” do ensino primário, abandonando-se a referência à metodologia de Froebel. Considerando a documentação disponível, podemos dizer que, após o ano de 1893, somente em 1921, o termo *Jardim de Infância* foi novamente incorporado à instituição. Logo, parece acertado afirmar que decorridos 28 anos de seu fechamento, as atividades desse jardim foram reabertas na instituição.

Sobre a análise das fontes secundárias de pesquisa, nosso objetivo foi relativizar a discussão referente ao Jardim de Infância da Escola Americana, cotejando publicações confessionais, vinculadas ou não ao Mackenzie, e publicações não confessionais.

No segundo grupo de publicações, as não confessionais, destacamos os trabalhos de Davi Gueiros Viera, Maria Lucia Spedo Hilsdorf, Tizuko Kishimoto, Maria Aparecida Camargo Batista, Moysés Kuhlmann Jr, Jane Soares de Almeida, Eneida Ramos Figueiredo, Frank Goldman, Ana Maria C. de Oliveira, Jether Pereira Ramalho, Ester Fraga Vilas-Bôas do Nascimento, Jorge Nagle, Eliane Moura da Silva e Pierre Bastian.

De outra lado, contemplamos um conjunto de obras de caráter confessional, pois a instituição em análise é desta natureza. Os autores acima citados, no estudo da presença do protestantismo no Brasil, também se valem dessas publicações confessionais como fonte de pesquisa, cujo uso exige o rigor dos procedimentos da historiografia.

Dos autores mencionados, alguns havíamos já utilizado, por ocasião de nossa iniciação científica. Outros, Davi Gueiros Viera, Frank Goldman, Jane Soares de Almeida, Eneida Ramos Figueiredo, Ester F. V. B. do Nascimento, Jorge Nagle, Jether Pereira Ramalho, Pierre Bastian, dentre outros, tivemos contato durante a trajetória do Mestrado.

A contribuição desses autores foi importante, ampliando nosso conhecimento sobre o objeto de estudos, mas, sobretudo, discutindo questões, normalmente, pouco aprofundadas por autores confessionais.

Nascimento (2007), por exemplo, chama a atenção para um elemento fundamental. Não é raro que alguns estudiosos conhecidos da história da educação brasileira, como Jorge Nagle (1964), coloquem em segundo plano as ações educacionais implementadas pelo governo imperial, como também as de iniciativa privada. Nesse caso, alegam que as reformas educacionais e a organização de escolas reformadas, mesmo durante o regime republicano, não passaram de um “desenvolvimento muito modesto dos princípios e com algum desenvolvimento dos estudos pedagógicos, algumas idéias sobre a Escola Nova que começaram a surgir na literatura educacional da época.” (NAGLE, p. 283, 1964).

É possível que interpretações como as de Nagle decorram de um certo preconceito relacionado à pesquisas de instituições confessionais privadas. Durante muito tempo essas pesquisas ocuparam uma posição marginal no campo da história da educação. Nisso, também, a importância da realização de trabalhos que contemplem as contribuições do ensino privado para a história da educação brasileira.

De fato, não é possível discutir a educação no Brasil, sem levar em conta as contribuições do ensino privado, o que atribui relevância ao estudo da Escola Americana de São Paulo e de seu Jardim de Infância.

Os historiadores protestantes, por sua vez, de modo geral, supervalorizam a atuação educacional reformada no Brasil. Autores como Rack (2002) afirmam que, durante o período monárquico e republicano, os avanços na área educacional foram mínimos, secundarizando assim todas as iniciativas em prol do ensino público brasileiro em ambos os períodos. (NASCIMENTO, 2007).

Por certo, sabemos que essas diferenças interpretativas são inerentes ao processo de pesquisa. Marc Bloch (2002) esclarece que, no processo de pesquisa, o historiador tem autonomia para fazer o recorte que considerar mais adequado, selecionar informações, organizar o conhecimento e construir seu caminho interpretativo. Portanto, ainda que se busque a neutralidade científica, fato é que todos “falamos de um lugar e para um determinado lugar.” Assim, na análise das fontes primárias e secundárias, é imprescindível que o pesquisador assuma uma postura crítica.

Sobre os testemunhos e os documentos, Bloch (2002) diz:

Não se tornou, certamente, crédulo. Sabe que suas testemunhas podem se enganar ou mentir. Mas, antes de tudo, preocupa-se em fazê-las falar, para compreendê-las. É uma das marcas mais belas do método crítico ter sido capaz, sem em nada modificar seus primeiros princípios, de continuar a guiar a pesquisa nessa ampliação. (p. 96).

Cabe ao historiador saber fazer falar o documento, mas, sobretudo, saber ouvi-lo. Logo, não se trata de julgar o documento, mas sim de compreendê-lo. Desse modo, no contato com nossas fontes de pesquisa, prospectos da instituição, livros de matrícula, relatórios anuais, jornais e demais obras consultadas, tentamos compreender seus limites, cientes de que toda memória escrita se caracteriza pela escolha de seu autor e que, por isso, reflete suas intenções, constituindo-se em representações do momento histórico em que foram escritas. Sabemos também que, sobre o passado, não podemos falar qualquer coisa, pois o que se interpreta não é uma conjectura, mas algo que aconteceu. Nossas interpretações, necessariamente, devem estar ancoradas nas evidências do passado, de tal modo que, ao refutarmos interpretações diferentes das nossas, nos apoiemos na documentação existente.

Assim, a importância de compreender que, como pesquisadores, participamos de um processo de produção coletivo. O que produzimos é somente um pequeno grão de areia. Eis a grandeza da história, assumir que nenhum estudo se esgota em si mesmo. Todo trabalho é guiado por um certo recorte, que contribui para o avanço do conhecimento histórico, mas que não o

define. Não há pesquisa capaz de recuperar o verdadeiro passado. A tarefa é impraticável. O que fazemos é buscar compreender o passado por meio de determinados vestígios e, então, construir uma certa narrativa. (BLOCH, 2002). Não se trata de tentar encontrar o tesouro enterrado, mas sim de explorar novas perspectivas interpretativas sobre o passado.

Também Nascimento (2007) destaca que, durante um longo período, as ações e as práticas educacionais protestantes norte-americanas foram pouco pesquisadas pela historiografia brasileira. O quadro começa a se modificar com o desenvolvimento dos programas de pós-graduação em história da educação no Brasil, no início da década de 1970. Nesse sentido, José Rubens Jardimino et al. afirmam:

Num certo sentido, o pensamento educacional protestante esteve à margem das preocupações das pesquisas em História da Educação. No que diz respeito à História da Educação brasileira, o quadro não é diferente, e a realidade educacional protestante permanece em muitos aspectos desconhecida. (2011, p. 258)

Nascimento (2007, p. 51) lembra que Bastian (1994, p. 130) faz considerações sobre a atuação protestante em países latinos na contramão do que, normalmente, encontramos na historiografia:

As escolas primárias protestantes eram diurnas e noturnas, rurais e urbanas. No geral estavam junto ao templo, às vezes em edifícios municipais quando os prefeitos eram liberais. Alguns pastores inclusive ofereceram seus serviços como mestres de escola nas prisões. Os pedagogos protestantes foram pioneiros na educação pré-escolar, no ensino técnico (escolas industriais, de artes e ofícios, agrícolas etc), na musical, nos esportes e, sobretudo na educação feminina. [...] Entre 1880 e 1920, em toda a América Latina havia escolas e colégios protestantes nas cidades mais importantes, fundados principalmente por metodistas, presbiterianos, batistas, congregacionais e quackers. México, Brasil e Cuba foram países privilegiados

Para Nascimento e Bastian, a implantação do modelo de educação protestante gerou transformações significativas no campo educacional da América Latina.

Diferentemente da corrente historiográfica que entende a presença de norte-americanos no Brasil como uma tentativa de invasão, Bastian (1994) pensa que a entrada desse grupo na América Latina está relacionada a um momento de confrontos entre a Igreja Católica e o Estado Liberal. A iniciativa norte-americana protestante teria, então, se originado de um movimento social, do anseio das minorias liberais radicais pelo progresso, e de sua atuação militante anticatolice.

Sobre o caso brasileiro, Nagle (1964) assume que a organização de escolas protestantes, desde a época imperial, colaborou em alguma renovação dos processos metodológicos e didáticos, tais como: novo sentido à educação feminina, coeducação (meninas e meninos compartilhando o mesmo espaço na escola), importância e investimento na prática de esportes e jogos.

De modo geral, parece ser devido à influência dessas escolas americanas que se difundiu, em algumas instituições escolares brasileiras da época, as “lições de coisas” e os procedimentos didáticos de natureza intuitiva, ao lado da introdução ampla e sistemática de preocupações com a cultura física. (NAGLE, 1978, p. 89)

Jardilino et al. (2011) também considera que o protestantismo, e sua atuação no campo educacional brasileiro, tem sido pouco pesquisado, mesmo no que diz respeito às suas marcas iniciais na Europa oitocentista, onde foi pioneira na luta por uma Educação para todos. Consideremos o exemplo de Comenius. Ele redigiu uma normatização didático-pedagógica e, ainda, deu forma ao sistema de educação básica da Europa reformada. Ou, o exemplo da atuação protestante na França. Guiados por um espírito laico, os protestantes tiveram uma participação fundamental na política escolar da *3eme Republique*.

Na verdade, é possível falar até mesmo de uma certa liderança dos pedagogos protestantes no governo da *3eme Republique*. Eles não tinham como objetivo primeiro protestantizar a escola, a universidade e a França, mas sobretudo, defender a escola republicana, laica e propagadora da nova pedagogia. Não se trata somente da afirmação de confessionalidade divina do “Conhecimento”, conforme escreveu Calvino na Instituição da Religião Cristã, até porque a identidade desses protestantes



republicanos é também mesclada por outras identidades como socialismo radical, filosófico e até da maçonaria, normalistas e membros de outras redes sociais. (JARDILINO et al., 2011, p. 260).

Considerando o aqui exposto, temos que a história não nos oferece respostas definitivas sobre os acontecimentos do passado. Entretanto, ela pode nos auxiliar a compreender certas peculiaridades, antes, deixadas de lado. Enquanto existirem documentos disponíveis para consultas, a possibilidade de novas interpretações e de novas repostas à questões já formuladas, assim como a possibilidade de novas perguntas, sempre estará presente:

Porque, se a cultura é idiomática, ela é resgatável. E, se sobreviverem textos seus em número suficiente, ela pode ser escavada dos arquivos. Podemos parar com os esforços para perceber a maneira como os documentos “refletem” seu ambiente social, porque estão encaixados num universo simbólico que é, ao mesmo tempo, social e cultural. (DARNTON, 1986, p. 334).

Por fim, vale frisar que nosso trabalho envolveu atividades de estudo e de coleta de documentação e que se insere no Grupo de Pesquisa coordenado por nosso orientador, o Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Jr.

## 2 A ESCOLA AMERICANA DE SÃO PAULO (1870)

### 2.1 A instituição Escolar como Espaço de Formação<sup>12</sup>

Conforme Delgado e Passos (2005) “o estudo da sociedade brasileira permite-nos constatar a presença do catolicismo nas diversas instituições e nos vários níveis sociais. Historicamente sua influência foi marcante, desde sua implantação, com o regime do padroado.” (p.49). A igreja, por meio de registros, controlava a vida dos sujeitos em diferentes momentos: nascimento, matrimônio e morte.

No período colonial, o Brasil sofreu forte influência do movimento iluminista, que se configurara na Inglaterra, no século XVII, e se desenvolvera na França, no século XVIII, e de estrangeiros influenciados pela Reforma Protestante, como os holandeses e os franceses. Assim, Portugal utilizou as missões jesuítas, grupo de religiosos, colonizadores e educadores, para assegurar seu poder sobre a Colônia. Ademais, também interessava ao país lusitano assegurar a permanência e o desenvolvimento propriamente do catolicismo em terras brasileiras. Para isso, seria necessário combater a propagação de “heresias”.

Se, no período colonial, os jesuítas conquistaram um lugar de destaque, em 1759, Marquês de Pombal os expulsou do país. O momento é significativo:

[...] que se constitui em uma das primeiras interferências do Estado no campo da educação, no sentido de se constituir o que se poderia entender por um sistema público de ensino, e que antecede à própria Revolução Francesa, tida habitualmente como o marco inicial da emergência do conceito de educação pública. (MENDONÇA e VASCONCELOS, 2005, p. 10).

---

<sup>12</sup> Ao se iniciar esse capítulo, queremos deixar claro que não se pretende desenvolver análises a respeito do período colonial, pois isso seria fugir da proposta feita e também abrir uma discussão que requer maior tempo disponível. Mas, tendo em vista que a história não se descreve de forma evolutiva e linear, algumas das questões, anteriores ao século XIX, foram mencionadas, a fim de possibilitar melhor encaminhamento e compreensão deste trabalho.

Na Gênese do Conceito de Educação Pública, Mendonça e Vasconcelos (2005) consideram necessária uma revisão crítica da apropriação do conceito de instrução pública feita por diversas obras no campo da História da Educação. Para elas, grande parte dos estudos parece utilizar o conceito de forma anacrônica, sem quaisquer preocupações com a sua historicidade.

[...] todo conceito se articula a um determinado contexto sobre o qual também pode atuar, tornando-o compreensível, que é possível assumir a variação temporal do conceito, por isso mesmo histórica, e que daí se origina o seu caráter único, articulado ao momento de sua utilização [...]. (MENDONÇA e VASCONCELOS, 2005, p.10).

Levando em conta a observação de Mendonça e Vasconcelos, destacamos dois momentos vinculados ao conceito moderno de educação pública no mundo luso-brasileiro. O primeiro refere-se à Reforma Pombalina em Portugal, no século XVIII. Trata-se de uma reforma cujo maior interesse era estatizar a instrução pública. Para a reformulação do sistema de ensino da metrópole e da colônia, em 1750, Pombal, aliado a um grupo de “estrangeiros” que então ocupavam o poder, rompem com a ordem dos jesuítas, grupo até então responsável pela educação.

A identidade de propósitos e interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus, que tinha sustentado a ação dos jesuítas desde os meados do século XVI, desmancha-se em meados do século XVIII, quando os jesuítas passam a ser recusados pela parcela ilustrada da sociedade portuguesa, tanto como grupo religioso quanto como colonizadores e educadores. (HILSDORF, 2006, p. 15).

O caráter desta política deve ser entendido no contexto do despotismo esclarecido em Portugal. Na verdade, tal intervenção, basicamente, expressa a preocupação do Estado em controlar a sociedade, principalmente, a aristocracia intelectual. Assim, a educação pública passa a ser ofertada às camadas sociais que apoiariam uma certa política de Estado, com vistas a

estabelecer seu projeto de centralização. (MENDONÇA e VASCONCELOS, 2005; HILSDORF, 2006).

Portanto, aqui, a ideia de educação pública não deve ser confundida com a de educação popular. Ou seja, não se deve entender a reforma pombalina como uma ação revolucionária; não se tratava de romper com a ordem restritiva e hierárquica e de oferecer uma educação para o povo. A reforma não tinha por finalidade tornar o povo ativo e esclarecido.

Portanto, quanto à educação do povo,

Essas medidas tomadas por Pombal indicam um rompimento com o humanismo aristotélico - tomista vigente, em virtude da tradição jesuítica, e, a adoção da teoria empirista do conhecimento e do método intuitivo - experimental. [...] é mais um empirismo mitigado, quase um ecletismo entre autores antigos, medievais e modernos do que propriamente um ensino profundo da filosofia e da ciência modernas. (HILSDORF, p. 23, 2006).

A reforma pombalina do século XVIII rompe somente com a ordem dos jesuítas (uma ordem específica, hegemônica naquele momento) e não com a Igreja Católica. Tal como a Igreja Protestante, a Igreja Católica Romana não é uma instituição monolítica e fechada. Milenar, é composta de diferentes ordens e congregações. E, portanto, a forma por meio da qual a Igreja escolheu atuar, revela sua organização hierárquica, para arquitetar o seu controle durante o regime imperial.

Desse modo, a ação de Pombal classifica-se como anti-jesuítica, combatendo o monopólio dos jesuítas na área da educação, no ensino secundário e na universidade, níveis de ensino que formavam as camadas que sustentariam o Estado, isto é, a elite intelectual e burocrática.

O segundo momento diz respeito à constituição e consolidação do Estado Imperial, no Brasil, no século XIX. Nesse período, no interior do aparelho estatal, discutia-se a necessidade do Estado assumir o controle da educação nacional, utilizando-a como meio para a realização de suas intenções. (DELGADO e PASSOS, 2005).

O processo não foi tranquilo. Na verdade, foi marcado pela resistência à interferência do Estado. Enquanto o Estado desejava expandir seu campo de

atuação, tinha de lidar com a resistência no âmbito privado, uma vez que a condução da educação dos filhos era então responsabilidade das famílias.

Entre as elites brasileiras do século XIX, a educação doméstica era ainda uma prática amplamente aceita e reconhecida por uma significativa parcela dessas elites como a mais adequada para o ensinamento de seus filhos, principalmente das meninas e dos meninos até certa idade, e considerada até como um distintivo de posição social [...] A princípio, o Estado propõe-se a conduzir a *instrução* da população compreendida como a transmissão dos conhecimentos e das leis naturais e sociais, resguardando à Casa, a permanência de sua exclusividade sobre a *educação* de seus filhos. (MENDONÇA e VASCONCELOS, 2005, p. 19-20).

O conflito estabelecido entre o poder privado e poder estatal se relacionava também com o processo de universalização do modelo de escola que então se consolidava no Brasil, no final do século XIX e início do século XX: “Num segundo momento, o Estado passa a reivindicar igualmente o seu papel de educador, pois, na ótica dos difusores do projeto estatal, a ele também caberia a formação moral dos educandos.” (MENDONÇA e VASCONCELOS, 2005, p. 20). O Estado optou pela escola como instituição por excelência para educar conforme os seus interesses.

O caminho traçado até aqui procurou mostrar que a forma escolar adquiriu relevância durante o período imperial. A instituição escolar foi se tornando, gradativamente, espaço de formação incontestável para as sociedades modernas. A configuração da escola como local ideal para a formação dos indivíduos, inclusive dos quadros dirigentes, pode ser considerada como um dos elementos geradores das tensões entre Estado e Famílias e dos conflitos e alianças estabelecidas entre o poder temporal e o poder espiritual. É nesse contexto, de distanciamentos e de aproximações entre Igreja e Estado, que se pode compreender como os protestantes, em dado momento, aliados ao poder estatal e também a grupos minoritários, como a maçonaria e liberalismo, chegam ao Brasil para divulgar sua fé e o modelo de vida europeu e norte-americano.

Logo, o estudo e a compreensão da história da educação brasileira perpassa a história da atuação da igreja católica no Brasil. No contexto brasileiro, a igreja romana se constituiu como instituição capaz de adaptar-se a

qualquer tempo e situação (seja nos tempos da colônia, do império e da república). A igreja romana permaneceu atuante no Brasil, buscando novas estratégias de continuidade, sujeitando-se mesmo, quando necessário, a submeter-se a indesejável interferência do Estado, para não perder campos de atuação e o “título” de religião oficial do país.

## 2.2 As Partes em Conflitos: o elo entre Liberalismo, Protestantismo e Maçonaria

Conforme Vieira (1980), no período do Império, a Igreja Católica Romana vivenciou um dos momentos mais difíceis da sua existência. Os conflitos enfrentados pela igreja eram de ordem espiritual, política e econômica. Sobre a questão espiritual, o clero católico brasileiro tinha tendências heterodoxas (jansenistas)<sup>13</sup>, era ignorante, negligente com o trabalho espiritual, envolvido com a política e violador das regras do celibato.

Em relação à questão política, a igreja se encontrava em posição de submissão ao Estado: “[...] o uso e o abuso do direito de padroado da Coroa enfraqueceu ainda mais a independência da Igreja. Esse enfraquecimento político é exemplificado pela subserviência da maioria do clero ao Governo, em troca de cargos públicos” (VIEIRA, 1980, p. 27). A frágil condição econômica da Igreja estava vinculada à questão política. Todo o clero, do Arcebispo ao padre mais pobre, era pago pelo Estado.

Quanto ao vínculo estabelecido entre o Estado e Igreja Católica no período monárquico, pode-se dizer que se tratava de uma relação simbiótica.

Embora a religião católica, por força do dispositivo constitucional seja a oficial do país, através do padroado régio fora transformada numa espécie de Departamento de Estado. Para o governo, a igreja deve respeitar as atribuições do

---

<sup>13</sup> “O jansenismo, como é amplamente conhecido, foi o nome dado à tentativa de reforma e reavivamento dentro da Igreja Católica, no século XVII, baseada nos preceitos religiosos de Fleming Cornelius Otto Jansen, (1563-1638), Bispo de Ypres. Esse movimento, depois da morte de Jansen, foi liderado na França por seus discípulos Antoine Arnaud e Pasquier Quesnel.

Jansen tentara reformar a Igreja Católica, sugerindo a mudança da sua teologia do tomismo para o augustinismo. De certo modo, Jansen reagia também contra o protestantismo, se bem que muitos dos seus ensinamentos religiosos fossem muito parecidos com os de João Calvino, especialmente em questões que lidavam com a predestinação”. (VIEIRA, 1980, p. 29).

imperador: o padroado régio, o beneplácito imperial e o recurso à coroa. Já a Igreja nunca chega a aceitar integralmente esta subordinação, porém sujeita-se, pois lhe é cômoda a situação de religião oficial do país. (BATISTA, 1996, p. 7).

A Igreja Católica, que tinha liderança no plano espiritual, cultural e educacional, passa a sentir-se ameaçada com o deslocamento de uma concepção cosmológica para uma concepção antropológica (DELGADO e PASSOS, 2005, p. 53). Nesse tempo, o Estado toma para si aquilo que estava sob responsabilidade da igreja.

No Brasil, houve uma mudança importante durante o império (1821-1889), quando a Igreja perdeu a posição de inegável predomínio cultural que gozava na colônia e foi colocada numa posição nitidamente subalterna face ao poder temporal. (BITTENCOURT e LEONARDI, 2011, p. 1).

No âmbito burocrático, o fim do regime padroado, isto é, a separação entre os dois poderes, Estado e Igreja, só aconteceu nos fins do século XIX, e foi entendido por determinados grupos da igreja como uma forma de libertação (BITTENCOURT e LEONARDI, 2011). Nas décadas seguintes, assistimos à entrada no país de religiões divergentes do pensamento católico, como também de diferentes congregações religiosas católicas. Estes diferentes grupos, católicos ou não, elegeram a educação e, por conseguinte, a escola, como espaço central para difusão de suas ideias.

Com o fim do padroado e a difusão do catolicismo leigo, a Igreja perde espaços de atuação e passa a se sentir ameaçada. Como estratégia de reação, em meados do século XIX, a Igreja de Romana organiza o *Ultramontanismo*.

Segundo Vieira (1980), não há como saber exatamente a data em que o típico pensamento do século XIX, o *ultramontanismo*, entrou no Brasil. Este termo foi utilizado desde o século XI para se referir aos cristãos que buscavam a liderança de Roma, ou que apoiavam o ponto de vista dos papas, ou mesmo a política dos papas. No século XIX, o termo reaparece, agora, para descrever atitudes e conceitos da ala conservadora do catolicismo e sua reação frente à Revolução Francesa.

Em resumo, pode-se dizer que o *ultramontanismo* do século XIX é a favor não somente da concentração do poder eclesiástico nas mãos do

papado, como também combatia uma série de coisas consideradas perigosas e erradas pela Igreja Católica. Alguns dos elementos considerados perigosos eram: todos os tipos de liberalismo, a maçonaria, o protestantismo, o socialismo, o deísmo, o racionalismo, e determinadas medidas liberais propostas pelo estado civil, como o casamento civil, a liberdade religiosa, a liberdade de imprensa.

O ultramontanismo foi algo que cresceu vagarosamente no Brasil e, em geral, através da influencia estrangeira. Às vezes, ideias ultramontanas eram trazidas por clérigos importados da Europa, outras vezes eram trazidas para cá por clérigos brasileiros educados no continente europeu. (VIEIRA, 1980, p. 33).

A Igreja se aproxima da hierarquia de Roma e cria um projeto católico para o país. Em seu projeto estava previsto a criação de dioceses nos Estados e apoio às congregações que aqui se instalassem (BITTENCOURT e LEONARDI, 2011).

Para Batista (1996),

O jogo dos interesses embutido na relação Igreja/Estado não passa despercebido aos intelectuais da época, que se dividem em duas correntes, os ultramontanos e os liberais, ambas discutindo e defendendo com paixão seus respectivos pontos de vistas. Os ultramontanos também conhecidos como eclesiásticos, aprovam integralmente as orientações altamente conservadoras do magistério da igreja, e apóiam sua união com o Estado. Segundo essas orientações, ao Estado cabe, não só o poder temporal, mas também a obrigação de apoiar e defender a Igreja. Esta por seu lado garante junto aos seus fiéis, a tranqüilidade desejada e necessária para o poder temporal exercer sua dominação. Já os liberais pensam de forma bem diversa dos clericais conservadores. Acham a independência entre as duas instituições, igreja e Estado, fundamental, e que a primeira deve desvincular-se totalmente da Sede Romana, separando-se também do governo brasileiro. (p.7-8).

O quadro de tensões foi agravado com a abertura do processo imigratório de fins do século XIX. Nessa época, um liberalismo mais esclarecido vinculado ao cientificismo começa a dar os primeiros passos no país, propondo a imigração como eficiente meio para a substituição do trabalho escravo.



Com as aspirações da ordem política progressista do novo século e diante da necessidade de povoamento da província de São Paulo, configura-se um ambiente propício para a entrada de estrangeiros europeus na cidade paulista, principalmente, alemães, suíços e, posteriormente, norte-americanos (BATISTA, 1996; BARBANTI, 1977).

[...] devido às condições políticas e sociais do período, tensas e conflituosas, entre as classes dominantes e poder constituído, e os novos ideais liberalizantes recém chegados da Europa, há necessidade de modificações nas relações de trabalho até então estabelecidas. (BATISTA, 1996, p.29).

Com a forte pressão internacional para que o país abandonasse o sistema escravista, nas propriedades dos grandes fazendeiros brasileiros, o braço escravo é substituído por colonos imigrantes, em grande parte, protestantes, cuja maior preocupação era o trabalho e não a divulgação da fé e da doutrina reformadas. Nota-se que a formação das primeiras comunidades protestantes do Brasil monárquico estava mais ocupada com a entrada de imigrantes europeus e norte-americanos com o propósito de se constituírem como mão de obra assalariada, do que com a propagação das missões estrangeiras propriamente ditas. As missões estrangeiras se tornariam mais frequentes por volta das últimas décadas do século XIX. (BASTIAN, 1994; BATISTA, 1996; NASCIMENTO, 2007; RAMALHO, 1976).

O conflito entre Igreja e liberais se relacionava ao receio de que o Império fosse contaminado pela diversidade de religião. Conforme Vieira (1980), o termo “liberalismo” envolve uma multiplicidade de sentidos. Aqui, não pretendemos discutir os diferentes tipos de liberalismo. Mas, de modo geral, pode-se dizer que os vários grupos que assim se denominam defendem o livre-arbítrio em todas as áreas da vida, estão unidos na busca pelo “progresso” e pela emancipação do homem (em grande parte, pela emancipação da classe média). Em linhas gerais, o termo está pautado na crença na liberdade individual, desde que isso não infrinja a liberdade de outros: “O liberalismo também aceitava a utilização dos poderes do Estado com o propósito de criar condições através das quais o indivíduo pudesse, livremente, crescer e expressar-se”. (VIEIRA, 1980, p. 39).

O liberalismo presente no cenário brasileiro em meados do século XIX era proveniente do pensamento inglês e norte-americano, favorável à

imigração de estrangeiros, defensor da liberdade religiosa, do direito de se contrair matrimônios fora do contexto católico e da separação entre Igreja e Estado.

Ainda, no cenário brasileiro, cabe destacar que a maçonaria auxiliou na divulgação das ideias liberais e protestantes. Nos fins da década de 1860, ideias republicanas reaparecem dentro da maçonaria brasileira. Foi, ainda, a maçonaria um dos responsáveis pelo embate entre a Coroa e o Bispo. Eis algumas das razões que motivam a rejeição do catolicismo para com a maçonaria.

Neste contexto, diferentes grupos, como protestantes, liberais, maçônicos, e outros grupos minoritários, se aproximaram, cooperando entre si, e se posicionaram contra o poder político exercido pela igreja romana no Brasil. Unem-se na luta contra o conservadorismo e ultramontanismo da Igreja Católica Romana do século XIX.

Nesse horizonte, temos a fundação e o desenvolvimento das atividades da Escola Protestante (1870) e de seu Jardim de Infância (1878) na cidade de São Paulo.

Portanto, no cenário do século XIX, não podemos deixar de mencionar três importantes temas, o liberalismo, o protestantismo e a maçonaria.

Os protestantes que chegaram no Brasil em meados do século XIX eram de diferentes nacionalidades e pertencentes às diversas denominações históricas da fé reformada. Mas todos, britânicos, germânicos ou norte-americanos, tinham algo em comum, provinham de países que, do ponto de vista do “progresso”, do desenvolvimento técnico e industrial, eram considerados referência de excelência por determinados estratos da sociedade brasileira. E, para a nova terra, além da religião, esses imigrantes traziam “na bagagem” a doutrina das nações protestantes, ideias liberais e progressistas.

Os liberais, por sua vez, aproveitaram dos meios que os protestantes puseram a sua disposição, com o fim de levar adiante sua luta política e religiosa. Tem-se então um Protestantismo Liberal latino americano que, aos poucos, foi tomando forma, e que adotou o modelo organizacional dos países protestantes, pois o protestantismo era visto como capaz de conciliar liberalismo e religião.

Segundo Vieira (1980):

Desde os primórdios de 1860 a questão religiosa vinha tomando um impulso e estridência como nada visto ou ouvido na década anterior. Os liberais brasileiros, de acordo com a tendência liberal por todo o mundo, de há muito exigiam liberdade de culto para todos os acatólicos. (p. 216).

Ainda, conforme o referido autor (1980),

A revolução industrial parecia estar passando ao largo do Império, e os liberais queriam a todo custo importá-la. Entretanto, não tinham tido grande êxito, e assim, procurando um bode-expiatório, culpavam a raça da maioria e a Igreja Católica pelo atraso do país.

Parece-nos, também, pela evidência à mão, que o raciocínio dos liberais era de que os imigrantes brancos protestantes seriam uma arma de múltiplo propósito, com a qual se combateria todo tipo de "atraso". (p. 239).

O grupo liberal lutava para colocar em prática os instrumentos da modernidade capitalista na sociedade. Neste ambiente, a interferência da Igreja Católica na sociedade brasileira se traduzia na incorporação de um regime conservador, adotando comportamentos econômicos tradicionais, como a interferência de Roma nos assuntos brasileiros, a concessão de privilégios ao clero, a resistência às políticas migratórias, a oposição à liberdade de culto aos não católicos e a oposição à igualdade de direitos civis para católicos e não católicos. Resistia também à separação entre Estado e Igreja (VIEIRA, 1980; BASTIAN, 1994).

Essas posições, despertaram nos grupos minoritários uma certa rejeição à Igreja Romana, culminando em conflitos entre liberais, maçons e católicos. As sociedades missionárias protestantes chegam aos países latinos, como o Brasil, em meio a esse cenário conflituoso. As sociedades religiosas liberais, formadas antes da entrada de missionários, se relacionavam com as sociedades missionárias estrangeiras por motivos econômicos e em razão dos modelos de organização proposto por essas missões, a fim de manter suas atividades.

Diante das tentativas da Igreja Católica de manutenção de sua hegemonia na sociedade civil e de sua rejeição à modernidade liberal, é compreensível a estreita ligação estabelecida entre liberalismo, protestantismo e maçonaria, em

busca de uma modernidade democrática e pluralista (BASTIAN, 1994; VIEIRA, 1980).

A aliança estabelecida entre protestantismo e maçonaria satisfazia os interesses específicos de protestantes e de maçons, como também seus interesses comuns. Referindo-se ao auxílio protestante à causa maçônica, Vieira (1980) explica:

Um estudo cuidadoso da correspondência dos missionários presbiterianos mostra que os mesmos estavam inteirados de muitas das decisões da maçonaria brasileira, mas que pessoalmente cooperavam apenas de um modo limitado, fornecendo livros e literatura anti - católica aos escritos maçônicos. (p. 278).

Sobre as ideias do missionário presbiteriano Blackford (cunhado de Simontom), Vieira (1980) diz:

Os maçons muitas vezes ajudaram as causas protestantes, mas esse auxílio nem sempre foi aceito ingenuamente pelos missionários. Para Blackford, a defesa da liberdade de culto e 'liberdade de consciência' feita pelos maçons era uma defesa em causa própria. [...] os missionários protestantes nem sempre eram levados a julgar os maçons puramente na base do auxílio que recebiam deles. Ainda que Blackford os considerasse 'instrumentos nas mãos da Providência', chegou a chamá-los de 'inimigos da verdade', como em carta do Rio de Janeiro, datada de 4 de abril de 1870, onde assim se expressou: 'Deus está preparando maravilhosamente o caminho por meios indiretos, fazendo que os próprios inimigos da verdade ajudem na sua causa'. (p. 279).

Sobre as relações entre protestantismo e liberalismo, vale mencionar que Simonton, primeiro missionário presbiteriano a vir para o Brasil, em suas viagens pelo país, contava com suas relações com a diplomacia norte-americana, carregava também cartas de apresentação, concedidas por políticos liberais do Rio de Janeiro, encaminhadas a outros liberais em São Paulo. Essas cartas se prestavam a oferecer apoio e proteção ao missionário em caso de perseguição religiosa.

### 2.3 Conflitos Internos na Missão Presbiteriana atuante no Brasil

No ano de 1837, a Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos organizou sua Junta de Missões Estrangeiras, sediada em Nova York, a fim de enviar missionários para outros países. O Brasil foi o sexto país a receber missionários dessa junta. O primeiro missionário enviado pela missão foi Ashbel Green Simonton, que desembarcou no Rio de Janeiro em 1859. Nos anos seguintes, para auxiliar, ampliar e consolidar os trabalhos do missionário em terras brasileiras, foram enviados outros pregadores, como Alexander L. Blackford, Francis J. C. Schneider, George W. Chamberlain. Este corpo de obreiros formou a Missão Brasil (Brazil Mission), fortemente presente na fase de implantação do presbiterianismo no Brasil (MATOS, 2004).

Pouco depois da chegada de Simonton, por ocasião da Guerra Civil (1861-1865) nos Estados Unidos, as denominações presbiterianas norte-americanas foram divididas, originando as igrejas Presbiterianas do Norte e do Sul dos Estados Unidos da América.

Embora separadas, no Brasil, de certo modo, as missões trabalhavam juntas, em torno de uma mesma visão: pregar, civilizar, educar e salvar (LIMA, 2005). Ribeiro (1980, p. 17-18), sobre a proposta missionária dos presbiterianos norte-americanos (1859), destaca:

Provavelmente não está longe o dia em que o Brasil terá seu lugar entre as nações mais importantes da Terra em população e nos outros elementos de grandeza nacional. É de alta importância para seu presente e para seu bem-estar futuro, que a mente nacional esteja imbuída de ideias e princípios religiosos corretos, e estes deverão proceder, em primeiro lugar, das igrejas evangélicas de nosso país.

As Igrejas Presbiterianas norte-americanas entendiam do mesmo modo o processo de inserção e de propagação do Protestantismo no Brasil. Acreditavam que, como povo escolhido por Deus, como portadoras de um “destino manifesto”, eram as responsáveis por levar os princípios e ideias da “religião correta” para outros países: “A pregação protestante dos missionários era, então, voltada a convencer os ouvintes da supremacia teológica, bíblica, ética e social

do Protestantismo em relação ao Catolicismo, em um ambiente que cercava uma pregação mais contundente” (LIMA, 2005, p. 68).

Dos brasileiros que se converteram à fé protestante, alguns, sob a tutela da formação recebida dos missionários estrangeiros, se tornaram os primeiros pastores nacionais. Na década de 1880, os pastores presbiterianos nacionais já formavam um grupo significativo.

De acordo com Lima (2005), durante os primeiros trinta anos da atuação presbiteriana no Brasil, a convivência entre missionários norte-americanos e líderes brasileiros era relativamente pacífica. No entanto, por volta das décadas de 80 e 90 do século XIX, configura-se uma consciência mais nacionalista entre os pregadores brasileiros, que passam a lutar por sua autonomia eclesiástica em relação aos norte-americanos. Além disso, o país vivenciava as lutas políticas pela abolição e pela adesão à república e compartilhava um sentimento antiestrangeiro.

A ebulição desse cenário político em muito resultava das transformações econômicas em processo, particularmente a adoção da mão-de-obra livre nas lavouras de café. Os líderes brasileiros formados pelos missionários, refletiam essas transformações em suas posturas no contexto eclesiástico. (LIMA, 2005, p. 43).

Um marco importante para as igrejas presbiterianas do norte e do sul atuantes no país foi a criação do Sínodo do Brasil, em 1888: “O Sínodo representou a autonomia eclesiástica do presbiterianismo brasileiro, até então jurisdicionado às igrejas-mães norte-americanas.” (MATOS, 2004, p. 15-16). A criação do Sínodo revelava também algumas das mudanças que ocorriam no contexto presbiteriano brasileiro. Os missionários estrangeiros e os pastores nacionais que até então trabalhavam juntos em torno da mesma causa, entram em conflito em função de algumas questões:

**Primeira.** Étnica e culturalmente, os norte-americanos consideravam-se superiores aos brasileiros. Estavam convictos de que tinham recebido a missão divina de evangelizar o mundo: “usavam a expressão “nativos”, em suas cartas e documentos, para exprimir sua superioridade.” (LIMA, 2005, p. 69).

**Segunda.** Para grande parte dos missionários norte-americanos, os brasileiros não tinham maturidade para sozinhos conduzirem suas igrejas. No plano legal, as Igrejas-mães norte-americanas do Sul e do Norte tinham concedido autonomia para a Igreja Presbiteriana do Brasil, mas, na época, a igreja brasileira não tinha condições financeiras autossuficientes, sozinha não podia sustentar suas igrejas locais e congregações espalhadas pelo país. A autonomia era formal, os recursos para a manutenção das igrejas vinha dos Estados Unidos, e a administração desses recursos cabia somente aos missionários norte-americanos (MATOS, 2004).

**Terceira.** Líderes nacionais começam a questionar os missionários norte-americanos quanto ao modelo educacional difundido e sobre o rumo dos colégios presbiterianos, como o Mackenzie College, em São Paulo. Para o grupo nacional, os colégios teriam a função de preparar os “filhos da Igreja pela Igreja e para a Igreja”. Consideravam que os colégios presbiterianos existentes, e os que viessem a existir, deveriam ser destinados exclusivamente para os filhos de protestantes, para facilitar o encaminhamento de boa parte dos alunos para os estudos teológicos. Esse modo de conceber a educação a ser oferecida pelas escolas presbiterianas ia contra a proposta civilizatória dos missionários, de evangelização indireta por meio da educação (LIMA, 2005).

**Quarta.** A questão da maçonaria era também motivo de discórdia entre líderes nacionais e missionários. O grupo brasileiro desejava que o Sínodo declarasse a incompatibilidade entre protestantismo e maçonaria. Afirmavam que a maçonaria era, na verdade, uma religião, responsável pela criação de um outro deus, diferente do cristão (MATOS, 2004; LIMA, 2005).

A maçonaria praticou um papel importante no Brasil do século XIX, particularmente ao favorecer os ideais da independência. Vinculada na origem à burguesia européia, a maçonaria veio a ser no Brasil uma organização favorável às conspirações políticas que interessavam às oligarquias brasileiras. Além do mais, a maçonaria, como na Europa, fez sólida oposição ao catolicismo, tornando-se um bom refúgio para os protestantes brasileiros, sempre preocupados em fugir da perseguição católica e, ao mesmo tempo, em provocar baixas morais no adversário religioso. (LIMA, 2005, p. 45-46).

Em decorrência dessas divergências, em 31 de julho de 1903, um grupo de 6 pastores reverendos e de 11 presbíteros, liderados pelo Rev. Eduardo Carlos Pereira, declarou-se desligado do Sínodo e, no mesmo dia, organizou a “Egreja Presbyteriana Independente Brasileira”. Em 01 de agosto de 1903, a nova igreja recebeu 4 outros presbíteros, formando um grupo de 15 líderes religiosos a subscrever a ata de fundação da igreja.

#### 2.4 Breve Retrospectiva Histórica da Atuação Presbiteriana no Brasil dos fins do século XIX

O Jardim de Infância pesquisado, sabemos, pertencia a uma Missão Presbiteriana. Ademais, é inegável a presença de traços da cultura norte-americana na cultura brasileira, por meio da religião protestante, no caso, mais especificamente, do Presbiterianismo. Por isso, consideramos necessário abordar alguns aspectos relacionados à atuação do grupo presbiteriano responsável pela organização da Escola Americana de São Paulo.

No início do século XIX, no contexto brasileiro, como também no de outros países latinos, a elite política desejava inserir os estados nascentes na marcha do progresso. Para isso, os governos liberais consideraram indispensável investir na alfabetização e na educação de determinados setores da sociedade. Assim, agentes de sociedades bíblicas britânicas e estadunidenses foram recebidos com grande interesse, já que, também eles, além da difusão da Bíblia, preocupavam-se em investir na educação popular.

Essas sociedades se inspiravam em um certo modelo pedagógico, o do ensino monitorial, implantado em bairros populares de Londres, por Joseph Lancaster (1778-1838). O método “utilizava-se de alunos instrutores, que adotavam disciplina rígida, do recurso da memorização e da leitura da Bíblia como estratégia de ensino.” (BASTIAN, 1994, 75).

Conforme Bastian (1994), na historiografia protestante, esses agentes são considerados os precursores e fundadores do protestantismo latino-americano. Contudo, na verdade, esses homens não fundaram igrejas, se consagraram à difusão da Bíblia e à atividades comerciais, médicas e diplomáticas. Agiram



dentro dos limite de um liberalismo moderado e não introduziram mudanças políticas ou sociais.

No Brasil, os protestantes norte-americanos, assim como em seu país de origem, atuaram nos moldes da conformação religiosa:

Utilizando-se da estratégia de distribuir inicialmente Bíblias e Novos Testamentos, essas instituições religiosas ajudadas pelas suas respectivas missões, promoveram transformações culturais que foram sentidas nas mudanças de comportamento, nos hábitos, enfim, no cotidiano dos brasileiros. (NASCIMENTO, 2004, p. 75).

Conforme Nascimento (2004), até a primeira metade do século XIX, as medidas tomadas pelo governo brasileiro eram segmentadas, movidas por interesses econômicos. Para a inserção de imigrantes no país, era necessário instituir leis civis que permitissem a entrada e a fixação de estrangeiros no país. Deles, a maioria seria de protestantes.

Como o discurso de progresso estava materializado nos países protestantes sob a forma de liberdade individual, tecnologia e ciência, os liberais brasileiros criam que a imigração protestante auxiliaria o país a chegar àquele estágio. Para eles, aquela ação poderia facultar e transformação do quadro cultural e religioso brasileiro. (NASCIMENTO, 2004, p. 59).

Sobre os norte-americanos que migraram para terras brasileiras, Vieira (1980) diz que, embora protestantes, eram considerados por determinada parcela da sociedade brasileira como os responsáveis por elevar o país à altura do progresso. Mas o grupo apresentava características distintas.

Nos Estados Unidos, a Guerra Civil (Guerra de Secção, 1860 – 1865) dividiu os presbiterianos. Os cristãos do Sul do país eram aristocratas, latifundiários e ortodoxos na interpretação da Bíblia. Acreditavam que a escravidão era decorrência de ordenação divina: “O negro era um descendente de Cam, amaldiçoado por Deus para ser sempre ‘o servo dos servos de seus irmãos’. O protestante sulista acreditava que ele, só ele, era o verdadeiro defensor da palavra de Deus.” (VIEIRA, 1980, p. 212). Diferentemente dos sulistas, o grupo nortista era defensor da industrialização, partilhava das ideias de progresso e modernidade e se contrapunham ao uso da mão de obra escrava.

Vale dizer, Frank P. Goldman (1972) lembra-nos de que a história dos norte-americanos que migraram para o Brasil não começou com a “colonização brasileira” ou após a Guerra Civil norte-americana: “Do êxodo que então se verificou, o Brasil acolheu somente uma pequena parcela humana.” (p. 33).

Para Goldman (1972), é difícil dizer se a Guerra Civil entre os Estados norte-americanos e a “Reconstrução” foram as principais causas das migrações.

Até hoje acreditam alguns que esses emigrantes constituíam, em sua totalidade, expressões da “aristocracia” sulista americana, cujos membros perderam no Brasil o seu respectivo status social. Mas as evidências disponíveis parecem provar que tais grupos eram extremamente heterogêneos. Integraram-nos muitos nortistas, além de estrangeiros residentes nos Estados Unidos e americanos naturalizados. (GOLDMAN, 1972, p. 33).

Nesse sentido, Barbanti (1977), na esteira de Hill, destaca:

O movimento migratório para o Brasil teve relação definida com o anterior período de migrações internas nos Estados Unidos, isto é, com o movimento do “Manifest-Destiny”. Já antes da Guerra civil, a marcha para o Oeste como “manifesto destino de nação” era objeto dominante da vida norte-americana. [...] Nos meados do século XIX, milhares de americanos, movidos pela crença na América e seu infinito progresso, pensaram levar a imagem de seu país para o Ocidente, cruzando o Pacífico em direção à Ásia. (p. 86).

As políticas migratórias não tiveram o mesmo êxito em todos os países latino-americanos. Vários fatores incentivaram a vinda dos europeus e norte-americanos para um determinado país, um deles, determinante, foi a tolerância religiosa. Nesse aspecto, com uma política migratória aberta, o Brasil alcançou certo êxito, atraindo imigrantes que, posteriormente, povoaram o sul do país, reafirmando a hegemonia brasileira nessas terras, as quais a Argentina tinha interesse em ocupar (BASTIAN, 1994).

Mesmo com a independência brasileira em 1822, a ideia de liberdade religiosa foi difícil de ser colocada em prática. A herança colonial estabelecia o catolicismo romano como a única religião oficial. Enfim, a tolerância religiosa se

fazia sentir, sobretudo, em razão das relações comerciais que o Estado brasileiro desejava estabelecer com nações de maioria protestante. Para Bastian (1994), sem dúvida, foram os tratados comerciais firmados com nações de tradição protestante que levaram ao estabelecimento da tolerância religiosa.

Ainda no século XIX, sob a direção de D. Pedro II, o país se aproxima do cientificismo e das artes, dá início à construção de grandes estradas ferro e às navegações marítimas (BATISTA, 1996; BARBANTI, 1977; PINAZZA, 1999; RIBEIRO, 1981).

O governo independente brasileiro favoreceu a imigração europeia e, posteriormente, a norte-americana, pois considerava impossível alcançar a modernidade no horizonte de uma nação formada por índios e negros. O progresso adviria do branqueamento da raça. Em resumo, o interesse em atrair imigrantes para o Brasil se relaciona aos seguintes aspectos: branqueamento da raça, técnica de plantio dos europeus, a associação da ideia de modernidade a europeus e norte-americanos e a necessidade de povoar os territórios brasileiros (VIEIRA, 1980; BASTIAN, 1994).

O estudo sobre os primórdios do protestantismo brasileiro frisa seus laços com as sociedades liberais. Nesse particular, cabe dizer que, se é verdade que as sociedades protestantes chegam ao Brasil em uma época de confrontos entre Estado Liberal e Igreja Católica, também é verdade que a entrada dessas sociedades em terras brasileiras não pode ser considerada uma invasão ou que foi o resultado de alguma conspiração. Primeiro, a formação das sociedades protestantes brasileiras não se deu por conta da chegada dos missionários, ou seja, *não veio de fora*. Elas se originaram de um movimento social, promovido pelas minorias liberais radicais anticatólicas. Os próprios liberais que alcançaram o governo chamaram os protestantes ao Brasil. Logo, não é possível dizer que a inserção das sociedades protestantes, no Brasil e na América Latina, se deve, exclusivamente, a vontade das missões protestantes norte-americanas e inglesas. (BASTIAN, 1994).

Antes da chegada das missões protestantes, numerosas sociedades religiosas e políticas, inspiradas no liberalismo radical, já haviam sido organizadas no Brasil, entre elas, sociedades protestantes, espíritas e maçônicas, que divergiam das ideias conservadoras do catolicismo. Essas novas formas de associação, organizadas antes da chegada dos missionários, foram

fundamentais para a formação de laços estreitos entre a política liberal radical e o protestantismo latino-americano. (BASTIAN, 1994).

Para Bastian (1994), um certo conjunto de elementos possibilitou a inserção do protestantismo em terras brasileiras, antes mesmo do processo de difusão das missões estrangeiras. Eis: **1.)** Associações religiosas liberais organizadas antes da chegada de missionários; **2.)** Dirigentes políticos liberais e intelectuais que se posicionavam contra a atuação conservadora dos católicos; **3.)** Clero católico liberal insatisfeito com a recusa da Igreja Católica das ideias liberais. Esses indivíduos viam no protestantismo um meio de continuar a luta teológica e a ação reformadora. Assim:

Cuando llegaron los misioneros norteamericanos no encontraron una tierra estéril o virgen. Por lo contrario, el terreno ya había sido laborado y preparado por las minorías liberales, en busca de una respuesta religiosa que permitiera conciliar su subjetividad religiosa y su liberalismo político anticatólico. (BASTIAN, 1994, p. 104).

Mesmo com a constituição liberal de 1824, o Brasil conservou o catolicismo como religião oficial, no entanto, concedia liberdade religiosa e se declarava contra a perseguição religiosa (BASTIAN, 1994).

Paulatinamente, o fato é que a hegemonia católica perdia força, na medida em que o Estado brasileiro insistia na necessidade de receber estrangeiros vindos de países considerados modernos e desenvolvidos e conhecidos pela defesa dos ideais da democracia e da liberdade.

Nas décadas de 1870 e 1880, em nosso país, a educação norte-americana e/ou protestante era concebida como modelar em determinados segmentos da sociedade brasileira, por suas características liberais, democráticas e progressistas. Nesse período, por conta do processo de institucionalização e expansão das ideias liberais no Brasil, nossas elites passam a se interessar pela renovação educacional:

[...] que iriam constituir degraus facilitadores da introdução progressiva das novas ideias educacionais. Quatro iniciativas merecem ser mencionadas neste particular: a fundação de escolas pelas diversas correntes do protestantismo, o certame representante pela Primeira Exposição Pedagógica, a fundação

do Pedagogium e a criação de Jardins de Infância e Escolas – Modelo. (NAGLE, 1964, p. 89).

Sobre a fundação de escolas protestantes e a criação de jardins de infância no Brasil, e ampliando a discussão feita por Nagle (1978), Barbanti (1977), Nascimento (2007), Jardimino et al. (2011), Ramalho (1976) e Bastian (1994) consideram que a entrada e a permanência dos colégios protestantes no Brasil estão também relacionadas aos interesses da elite intelectual e econômica nacional, que desejavam a incorporação na sociedade brasileira das ideias de ordem liberal e progressista tão presentes nos países cuja religião oficial era o protestantismo.

Na América Latina, em especial, no caso do Brasil, as forças econômicas e políticas do liberalismo inglês favoreceram a entrada e permanência do protestantismo. O que, também, naturalmente, interessava a elite local, fascinada pelas ideias, princípios e características do progresso, permitindo a entrada de protestantes estrangeiros, os representantes do liberalismo político, econômico e social. (JARDILINO et al., 2011).

Em diferentes momentos, a inserção do Protestantismo no Brasil assumiu objetivos distintos:

**Protestantismo de imigração:** refere-se, principalmente, aos grupos protestantes que se fixaram no Sul do país, geralmente, alemães luteranos. Ao se instalar no Brasil, esse grupo tinha como única intenção preservar seu patrimônio cultural, “incluindo a religião, a língua e o sistema de interesses dos seus países de origem.” (RAMALHO, 1976, p. 55).

**Denominações históricas:** chegam ao país na segunda metade do século XIX, são eles metodistas, congregacionais, presbiterianos e batistas, geralmente, provenientes das missões norte-americanas. Por sua vez, esse grupo tinha o objetivo de divulgar a fé protestante entre os brasileiros. Para isso, adotam diferentes estratégias, distribuição de bíblias, fundação de escolas e utilização da imprensa (RAMALHO, 1976).

**Protestantes pentecostais:** seus trabalhos se efetivaram somente no início do século XX. Com posições divergentes daquelas das igrejas históricas, inicialmente, não encontram espaço e aceitação. Posteriormente, seu crescimento e aceitação entre as classes mais populares é notório. Esse grupo,

normalmente, exerce fascínio sobre os menos favorecidos economicamente, com pregações voltadas a alcançar os afetos, as emoções das pessoas. Por sua natureza e posições doutrinárias, geralmente, o grupo não se preocupou em organizar escolas, como fazia o protestantismo histórico (RAMALHO, 1976).

No período da colônia, não existiu possibilidade para a implantação e a difusão do protestantismo no Brasil. Naquele contexto, no território brasileiro, diferente da realidade de alguns países europeus, vivemos o monopólio da Igreja Católica Romana.

As poucas tentativas de inserção do protestantismo no Brasil no período estão associadas à ações militares relativas à tentativas de ocupação de territórios. É o caso, por exemplo, das invasões francesas, no Rio de Janeiro (1555-1557), e das expedições holandesas, em Pernambuco e na Bahia (1624-1630) (RAMALHO, 1976).

A inserção permanente e efetiva das diferentes denominações protestantes no Brasil ocorreu mesmo no século XIX. Sobre o tema, é importante relacionar algumas das condições políticas, sociais e econômicas que possibilitaram a inserção protestante:

[...] assinatura do tratado de comércio de Portugal com a Inglaterra em 1810; movimentos de libertação nacional que culminam com a independência política em 1822; expansão das idéias liberais; liderança do sistema capitalista mundial assumida pela Inglaterra e fortalecimento dos Estados Unidos, com interesses econômicos no Brasil; e correntes migratórias originárias desses países e também da Alemanha. A organização institucional dos protestantes com elementos conversos brasileiros, entretanto, só se consolida no final do século XIX. (RAMALHO, 1976, p. 52-53).

Portanto, a inserção do Protestantismo no Brasil foi possível em função de um cenário de condições favoráveis, nos fins do século XIX. Nesse mesmo período, vale notar, outras religiões e correntes de pensamentos também encontraram espaço no país, como a maçonaria, o positivismo, o anglicanismo, as diferentes denominações protestantes de perfil histórico, o espiritismo, o esoterismo e, ainda, os cristãos pentecostais. Acrescente-se que a entrada, no Brasil, do protestantismo e das demais correntes do pensamento liberal

coincide com o término do período colonial e com o movimento de Independência dos países da América Latina. Na ocasião, a chegada de missionários, de agentes das Sociedades Bíblicas, de comerciantes, de industriais e de técnicos ingleses e norte-americanos foi constante. (RAMALHO, 1976).

Para entender a entrada do Protestantismo e a organização de Escolas Protestantes em um país cuja religião oficial, desde suas origens, foi o Catolicismo, é necessário desenvolver uma discussão que incorpore questões que ultrapassem o limite do fenômeno religioso. Ramalho (1976) explica:

Todas as idéias, valores e sistemas têm uma origem histórica. São produtos da atividade humana e representam respostas significativas num determinado momento e numa formação social concreta, determinada. Essas respostas, entretanto, quando significativas e portanto aceitas socialmente, ultrapassam o seu momento e seu espaço, e são legitimadas e transmitidas a outras gerações e a outras formações concretas. Isto, entretanto, tem que ser pensado dentro de uma perspectiva dialética, onde não haja dicotomia entre produtos e produtores. Os grupos e indivíduos não recebem as idéias e valores como objetos passivos e inertes. A apropriação do mundo social, ou de uma parte dele, é feita de maneira ativa e com a introdução de outros elementos. Eles passam a ser co-produtores do mundo social e isto é feito naturalmente dentro de uma atividade coletiva. (p. 50-51).

O estudo de qualquer religião não pode ser dissociado das condições que lhe deram origem. Do mesmo modo, a atuação protestante no Brasil não deve ser estudada levando em consideração apenas as condições que a tornaram possível. Há que considerar, também, os efeitos dessa atuação na sociedade brasileira. Um desses efeitos se fez sentir, justamente, no contexto educacional. Sobre a ligação entre protestantismo e educação, consideremos a colaboração de Jardimino *et al.* (2011):

[...] se expressa na raiz de sua inserção no cenário nacional, uma vez que uma das principais preocupações das elites locais e latino-americanas, em geral, era a de vincular os Estados recém-independentes à marcha rumo ao progresso. A Educação, nesse particular, é o carro chefe. Assim, para além de uma estratégia da ideologia missionária do *american way of life*, está o ideal de progresso que, embora permaneça fortemente impregnado da cultura tridentina no país, permite o

ingresso e a ingerência da cultura protestante no imaginário religioso do Brasil. (p. 261).

Segundo Barbanti (1977), as escolas protestantes americanas, de certa forma, representaram “a ponta de lança que abriria caminho para as atividades de renovação das mentalidades e das práticas dentro dos quadros pedagógicos, e, por extensão, da sociedade brasileira.” (p. 152). Para ela, “era nas escolas americanas de fé protestante que residia a possibilidade de se formar as novas gerações na prática das qualidades políticas e intelectuais necessárias para se colocar o país á altura do século.” (1977, p.156). Vejamos:

Foram exatamente os colégios mais descomprometidos com os padrões tradicionais da sociedade brasileira, de que os métodos pedagógicos correntes eram exemplo, que tiveram êxito nas inovações. Ou seja, não foram nem as escolas públicas nem as confessionais católicas, mas sim as americanas de confissão protestante, as que vieram consagrar, com sua ação, a mentalidade científica da época. (BARBANTI, 1977, p. 45).

Eis então alguns dos elementos que nos permitem entender a instalação de escolas americanas de confissão protestante nesse período. Além da Escola Americana, fundada em 1870, outros colégios de confissão protestante também foram organizados, como o Colégio Morton, em 1880, também na cidade de São Paulo, o Colégio Internacional, em Campinas, o Colégio Piracicabano, em 1881, em Piracicaba, entre outros (HILSDORF, 2006).

Nessa época, a sociedade brasileira já se abria legalmente para o protestantismo. Com a substituição do braço escravo pelo trabalhador livre, o Brasil torna-se atraente para o imigrante protestante, pois além de trabalho certo nas fazendas de algodão e café, pode contar com a tolerância religiosa garantida por dispositivos constitucionais.

Além disso, a partir de 1860, a sociedade brasileira torna-se muito mais tolerante para com a entrada de evangélicos, pois a Igreja Católica Romana, detentora do monopólio religioso, começa a ser contestada por liberais, positivistas e maçons, permitindo que a partir do segundo reinado aumentem as oportunidades para a penetração e fixação dos protestantes no país. (BATISTA, 1996, p. 79-80).



Ainda, há que mencionar que, de modo geral, esses imigrantes, majoritariamente protestantes, enfrentaram certos problemas na nação adotiva. Aqui, não gozavam dos mesmos direitos dos quais dispunham na terra natal, já que não professavam a religião do Estado brasileiro.

Muitas dificuldades tiveram que ser vencidas, desde o problema da língua das doenças da região, até uma série de leis do Império, que eram restritivas aos adeptos de um outro culto que não o oficial. Pode-se citar entre eles: a proibição de construir-se casas com fachadas de igrejas; o de somente se considerarem válidos os casamentos efetuados por sacerdotes católicos, o que dava aos matrimônios protestantes e à sua prole a condição de ilegítimos; a proibição de livre pregação das doutrinas evangélicas em lugares públicos etc. (RAMALHO, 1976, p. 57).

Em resumo, “no processo da adaptação à nova terra, entre inúmeras outras dificuldades, esses colonos enfrentaram as diferenças culturais de religião e educação.” (BARBANTI, 1977, p. 31).

A inserção e difusão da educação protestante na sociedade brasileira foram concomitantes à pregação dos primeiros norte-americanos missionários que chegaram ao país. Nascimento (2007, p. 42.), referindo-se aos estudos de Barbanti (1977, p.152), diz:

Para as vertentes reformadas estabelecidas no Brasil, a ideia de que a instrução “é um ato de fidelidade a Deus e de que o progresso da civilização se confunde com a conquista da verdade teológica”, representava “a cunha que abriria caminho para suas atividades de proselitismo”. Já para as elites progressistas “não comprometidas com o Império ou a Igreja Oficial” que asseguraram a maior parte de sua clientela escolar durante suas primeiras décadas de funcionamento, aquelas escolas protestantes norte-americanas “representariam a ponta de lança que abriria caminho para as atividades de renovação das mentalidades e das práticas dentro dos quadros pedagógicos, e por extensão, da sociedade brasileira.

A atuação protestante no âmbito educacional atingiu dois níveis de interesse. De um lado, os interesses dos protestantes presbiterianos, que, mais das vezes, pensavam a instrução e a religião como instâncias indissociáveis e interligadas, e viam no trabalho educativo um meio para o exercício de atividades de proselitismo. De outro lado, os interesses dos setores

progressistas, para os quais a atuação destas escolas representava a possibilidade de alcançar a modernidade. (NASCIMENTO, 2007).

O Protestantismo norte-americano, inclusive o difundido no Brasil, é caracterizado por seu pragmatismo ético. Pregam a leitura da Bíblia, a abstenção do álcool e o tabaco, o descanso aos domingos, a proibição dos jogos de azar e a defesa da monogamia. Essa formação, se difundida em novos estratos sociais, em uma sociedade em expansão, considerava-se, implicaria na elevação moral da vida individual, forjando indivíduos aptos a viver em uma sociedade democrática.

Das estratégias norte-americanas de intervenção no contexto educacional e religioso, destacam-se as missões estrangeiras. As missões eram organizações administrativas, normalmente, denominadas Juntas, pertencentes a um conjunto de comunidades religiosas que se constituíam em sociedades, com o propósito de divulgar a fé protestante no estrangeiro e no país. Organizavam-se em quatro grupos: missões americanas (77, incluindo também as do Canadá), britânicas (34), australianas (1) e europeias (17). Nos países latinos, a metodologia de evangelização adotada pelas missões eram assim classificadas: Agências das Sociedades bíblicas, Escolas, Assistência a Enfermos, YMCA (Associações Cristãs de Moços), YWCA (Associações Cristãs de Moças) e Igrejas. Essas missões propunham o desenvolvimento de sociedades religiosas que promovessem a difusão da Bíblia, a elevação das condições morais e materiais dos povos e a educação das massas (NASCIMENTO, 2007).

Com relação aos missionários enviados pelas juntas, temos:

Los misioneros – aún no estudiados sistemáticamente – se habían formado en las grandes escuelas teológicas y normales del norte (Harvard, Princeton y Yale), o en las del sur (Vanderbilt y Richmond), y eran portadores de un protestantismo de civilización, como lo denomina Scott Latourette. Impregnados de la doctrina del “Destino Manifiesto” y considerándose el nuevo pueblo elegido, sentíanse llamados a difundir el fundamento religioso y moral que acababa de convertir a Estados Unidos, a su juicio, en un país poderoso y regenerado. Además de predicar la conversión individual, venían a fundar obras educativas y sociales según el modelo existente en Norteamérica. Convencidos de que poseían las llaves de la modernidad religiosa y económica, eran portadores de modelos asociativos democráticos, mediante la insistencia de sus sociedades religiosas (presbiterianas, metodistas,

congregacionalistas, bautista, episcopalitas, entre otras) en los regímenes eclesiásticos parlamentarios, en las asambleas, sínodos, convenciones y conferencias, que delegaban sus poderes en presidentes y obispos responsables ante sus bases. (BASTIAN, 1994, p. 108).

Segundo Bastian (1994), os missionários norte-americanos enviados aos países latinos americanos acreditavam em um protestantismo de civilização. Convencidos de que eram os portadores das chaves da modernidade econômica e religiosa, além de difundir a fé reformada, tinham a função de propagar os modelos protestantes nos países latinos. Comportavam-se como representantes de uma cultura superior, mais civilizada e adiantada. Além da formação e vocação missionária, poderiam também desenvolver diferentes ocupações profissionais, médicos, enfermeiros, professores, entre outros.

Os protestantes consideravam o Catolicismo como uma religião pagã, responsável pelo atraso político, econômico e ideológico dos países latinos. Sobre esse aspecto, conquistar espiritualmente o território brasileiro, considerava-se, significaria também a expansão do comércio.

No Brasil, as sociedades protestantes encontraram espaço frutífero nas zonas rurais de pequenos produtores de café e granjeiros. As populações desses lugares, esses pequenos proprietários de terras, tinham interesse em usufruir do modelo e da proposta educacional ofertados pelos protestantes, em favor da educação de seus filhos.

Sabemos que a relação entre instrução e proselitismo sempre foi assunto de debate entre as diferentes denominações históricas protestantes. Mesmo nos Estados Unidos, as Igrejas Presbiterianas do Norte e do Sul se posicionaram de formas diferentes sobre a questão. (NASCIMENTO, 2007; BATISTA, 1996; RAMALHO, 1976; BARBANTI, 1977).

Barbanti (1997) esclarece:

É importante ressaltar, no entanto, que nos Estados Unidos as igrejas do Norte e do Sul tinham posições diferentes a respeito da “propagação do Reino de Deus” através da Escola. Os ministros protestantes das igrejas nortistas, mais liberais, não faziam questão de atuar em escolas públicas ou particulares [...]. (p. 111).

Os presbiterianos de igrejas nortistas do Estados Unidos, grupo que organizou a Escola Americana de São Paulo, atuavam de forma mais liberal. Estavam presentes nas escolas públicas e nas particulares. Raramente, preocupam-se em organizar escolas exclusivamente religiosas, pois acreditavam que a evangelização poderia ocorrer de forma indireta, pela moral. Geralmente, adotavam a política de manutenção de colégios grandes e apoiavam também iniciativas do poder público. Já os presbiterianos do sul eram mais conservadores, aceitavam atuar somente em escolas particulares, garantindo-lhes assim o controle total.

Foram justamente as concepções divergentes dos protestantes do norte e do sul dos Estados Unidos que imprimiram diferentes características às instituições de ensino organizadas por estes grupos no Brasil. De acordo com Barbanti (1977) e Batista (1996), no Colégio Internacional de Campinas, criado por protestantes sulistas, assumia-se uma posição mais conservadora e de divulgação mais direta da religião. Enquanto que, na Escola Americana de São Paulo, organizada por nortistas, a divulgação da fé reformada acontecia de maneira indireta, por meio de ensinamentos que envolviam elementos morais e por meio de ações sociais.

Tanto a Escola Americana, como o Colégio Internacional, foram os estabelecimentos presbiterianos que mais se destacaram na província de São Paulo, e contribuíram muito para com o sistema pedagógico, no período do segundo império e primeira república. (BATISTA, 1996, p. 92).

Conforme Mendonça (1995), com a abertura do estado brasileiro, “progressivamente passando pela Constituição de 1824 até a de 1891 [...] os protestantes foram conquistando o seu lugar no espaço social brasileiro. Vão chegando, espalhando suas bíblias e praticando seu culto dentro de normas muito restritas.” (p. 20).

A fundação de escolas foi justamente uma das estratégias utilizadas de modo recorrente pelas diferentes denominações protestantes históricas que chegaram ao país. Especificamente, sobre a atuação presbiteriana, na década de 1860, a Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, com o apoio da Junta de Missões Estrangeiras, sediada em Nova Iorque, enviou missionários presbiterianos ao Brasil, os quais organizaram e inauguraram as primeiras

instituições presbiterianas do país, como as igrejas do Rio de Janeiro (1862), de São Paulo (1865) e de Brotas (1865). A capital do Império foi, inicialmente, o lugar escolhido para o início das atividades, mas São Paulo se mostrou um local importante de atuação, a partir do trabalho realizado em São Paulo não apenas igrejas, mas também escolas se difundiram em outras regiões do país (NASCIMENTO, 2007).

Nascimento (2007) referencia a existência de estudos ocupados em compreender qual tenha sido o foco da atuação protestante no cenário brasileiro, se a educação ou se a evangelização

[...] religião, democracia, política, liberdade individual e responsabilidade são concebidas como parte de um todo, que está envolvido por uma inflexível fé na educação, flagrando o conflito que existia entre os próprios missionários: como conciliar o ardor evangelístico com os princípios liberais que advogam a liberdade de crença? (NASCIMENTO, 2007, p. 63, *apud* SELLARO, 1987, p. 162)

Há muito, o tema se construía como polêmico. Foi objeto de debate tanto entre os missionários presbiterianos norte-americanos da época, como entre estes e os presbiterianos nacionais. Para estes grupos, civilização e religião se confundiam, pois a atuação protestante ultrapassava o sentido religioso. Ademais, para a elite progressista brasileira, o desenvolvimento, o progresso e sua relação com a educação era algo que caracterizava os países protestantes.

Os colégios protestantes se constituíam como local adequado para os que não eram bem aceitos nos colégios públicos brasileiros, como os liberais, maçons, protestantes, positivistas e outros grupos que viam nesses colégios a oportunidade de acesso ao que era considerado moderno, em termos de educação técnica, científica e física.

Segundo Bastian (1994), as escolas protestantes difundiram valores democráticos, liberais, antioligárquicos e uma educação de alta qualidade. Para exemplificar, o autor menciona a Escola Americana de São Paulo<sup>14</sup>, objeto de nossa pesquisa, o Instituto Gammon, dentre outros.

---

<sup>14</sup> Em Bastian, temos: “É interessante atentar que o dirigente do movimento republicano em São Paulo, Rui Barbosa, também foi assessor jurídico da Escola Americana e simpatizante dos

En la mayoría de los casos, la adhesión al protestantismo fue vista en los sectores sociales en transición como un medio para facilitar el acceso a la educación, sobre todo porque los estados liberales no cuidaban mucho de la educación en el ambiente urbano era mejor que en el rural, y se tenía más cuidado de la educación superior que de la primaria. Ahora bien, las sociedades presbiterianas, bautistas, congregacionalistas y metodistas dirigieron sus esfuerzos, en primer lugar, a la primaria y a la secundaria, con lo cual ayudaron a sectores sociales descuidados por el Estado. (BASTIAN, 1994, p. 130).

A adesão ao protestantismo em países latinos como o Brasil, segundo Bastian, foi uma forma de facilitar o acesso à educação das massas e das classes em transição. O Estado dedicava-se principalmente em cuidar da educação superior das camadas urbanas. Diante da lacuna, as sociedades protestantes uniram esforços em prol da educação primária e secundária. Essas sociedades dependiam das subvenções das sociedades missionárias e de arrecadações locais. E, conforme Bastian, as instituições educacionais protestantes foram tão numerosas quanto as católicas.

O projeto protestante educativo distinguia-se do positivista e do católico. Da proposta católica, porque não concordava com a visão de uma ordem natural das coisas, corporativa e integral. E, da positivista, porque criticava o ateísmo e a força unificadora da ciência como a forma de estabelecer a modernidade. A pedagogia protestante adotava princípios modernos norte-americanos e um conteúdo produto da velha guarda latina-americana, inspirada no espanhol Castelar e no Krausismo antipositivista (BASTIAN, 1994).

La gran importancia que la pedagogía protestante daba al individuo vinculaba la práctica de los principios transmitidos por los preconizadores anglosajones de la pedagogía activa, como John Dewey y George Coe, con la transmisión de las ideas políticas liberales, fundamento de la libertad de conciencia, y a los principios teológicos del libre examen, exaltados en un contexto antidemocrático. Esto se traducía, en las enseñanzas

---

ideais republicanos.” (BASTIAN, 1994, p. 121). E, ainda: “Havia duas correntes republicanas no Brasil. A denominada: Jefferson que pregava a liberdade política e o progresso social, em oposição à corrente: Hamilton, influenciada pelo positivismo, liberalismo conservador. Da mesma forma que os mexicanos, os brasileiros protestantes se simpatizavam com o liberalismo radical.” (BASTIAN, 1994, p. 122).

de las escuelas protestantes, en una pedagogía del carácter, del esfuerzo, de la superación individual que debía fomentar la formación de la conciencia moral y religiosa del alumno<sup>15</sup>. (BASTIAN, 1994, 136-137).

## 2.5 A Criação da “Escolinha” Protestante (1870)

Dentre os inúmeros missionários que chegaram ao país, “desde o início do século XIX, com a Abertura dos Portos, em 1810, às nações amigas, por iniciativa de D. João VI” (HACK, 2003, p.41), chega ao Brasil, em 12 de agosto de 1859, o missionário Ashbel Green Simonton, enviado pela Igreja Presbiteriana do Norte, patrocinado pela Junta de Missões de Nova York, com a incumbência de assistir os protestantes aqui radicados e de retomar o trabalho iniciado por Daniel Parrisch Kidder e James Cooley Fletcher.<sup>16</sup> (BARBANTI, 1977; HACK, 2003; LESSA, 1938).

De acordo com Barbanti (1977), Simonton chegou no melhor momento para a entrada de estrangeiros cujo propósito era pregar doutrinas religiosas divergentes do pensamento católico romano. Neste ponto, “a Igreja Católica Romana, detentora do monopólio religioso, começa a ser contestada por liberais, positivistas, maçons, e protestantes, fazendo com que a partir do Segundo Reinado, aumentem as oportunidades para que os protestantes se fixem no país.” (BATISTA, 1996, p. 38).

Sobre a ocasião, vale ainda ressaltar:

O imperador sendo católico não pertencente a um catolicismo ultramontano e respeita os deveres do Estado, colocando em primeiro lugar os interesses do país. Sabedor de que os protestantes são, em sua maioria, portadores de sólidos valores morais e conhecimentos pedagógicos, percebe que a entrada de imigrantes no país é uma forma de utilizar seus serviços não só na área social como principalmente na área educacional. (Ibidem, p. 40).

---

<sup>16</sup> “[...] agentes da Sociedade Bíblica Americana, viajaram pelo Brasil fazendo observações e distribuindo Bíblias”. (BARBANTI, 1977, p. 81).

Nesse contexto, Simonton fundou, em 1862, no Rio de Janeiro, a Primeira Igreja Presbiteriana do Brasil.

Em São Paulo, Blackford, cunhado de Simonton, é incumbido da tarefa de organizar o trabalho missionário na província. No entanto, com o falecimento de Simonton, em 8 de dezembro de 1867, Blackford torna-se responsável por apoiar e supervisionar a Igreja organizada no Rio de Janeiro. Após dois anos sem acompanhamento missionário, São Paulo recebe o missionário George W. Chamberlain, nomeado, pela Junta de Missões de Nova York da Igreja Presbiteriana do Norte, o responsável por dar continuidade à obra iniciada por Blackford na Província (BATISTA, 1996; BARBANTI, 1977; LESSA, 1938).

Sobre o trabalho desenvolvido por Chamberlain, e sua esposa Mary Ann, podemos destacar a criação da Escola Americana (1870)<sup>17</sup>, a qual, em 1878<sup>18</sup>, passa abrigar o primeiro Jardim de Infância da Província de São Paulo, e o segundo do país.

---

<sup>17</sup> A partir de 1998, a Escola Americana passa a se chamar Colégio Mackenzie. Na década de 2000, uma nova mudança de nome, Colégio Presbiteriano Mackenzie, que vigora ainda hoje.

<sup>18</sup> Alguns autores consideram que o ano da instalação do Jardim de Infância na Escola Americana foi o de 1877. Entretanto, outros autores afirmam que a organização deste Jardim se deu em 1878. Consideramos que o Jardim foi inaugurado em 4 de fevereiro de 1878, já que esta é a informação que encontramos em notícia publicada pelo jornal *Imprensa Evangélica*, em 31 de julho de 1883.





**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie – Família Chamberlain (s/d)

Conforme Vieira (1980), desde 1868, Chamberlain planejava abrir uma escola. A criação de uma escola foi sugestão do simpatizante das ideias protestantes, Tavares Bastos. Mas que por motivos de intolerância religiosa, só foi possível executar o plano em 1870.

Entre 1866 a 1869 [...], Tavares Bastos esteve profundamente envolvido nos esforços da Sociedade Internacional de Imigração, para trazer os veteranos confederados para o Brasil, assim como para intensificar a imigração protestante da Europa.

O deputado alagoano também influenciou no estabelecimento de escolas protestantes. Em 1868, o G. W. Chamberlain, que estava de férias nos Estados Unidos, escreveu de Baltimore ao Conselho de sua missão sobre os seus planos de abrir uma escola em São Paulo. Fora animado, registrou ele [...], que estava sendo 'repetidamente instigada por Tavares Bastos para abrir uma escola mais ou menos nos moldes das daqui. (p. 160).

Quando da criação da “escolinha” protestante, sob a influência do progresso já alcançado nos grandes centros do país da época, como Rio de Janeiro e Bahia, a então pequena cidade de São Paulo começava a se desenvolver, expandindo-se para além da região central, isto é, para além do Pátio do Colégio, local de sua origem.

De fato, os protestantes sempre deram valor à instrução. Para a fé reformada, é essencial ser instruído, é fundamental que o ser humano tenha a capacidade de, por si só, ler e interpretar as escrituras. Por isso, para os protestantes, sobretudo, no Brasil, as escolas tinham diversos papéis:

- 1.) Assegurar aos filhos dos protestantes um lugar onde, desde pequenos, recebessem uma instrução conforme os princípios da fé reformada;
- 2.) Acolher os que se sentiam constrangidos ou excluídos nas escolas públicas, como republicanos, maçons, abolicionistas, positivistas e, naturalmente, protestantes, que discordavam do modelo escolar oferecido pela Igreja Católica;
- 3.) Ofertar um ensino moderno e desenvolvido, uma vez que a fé reformada era tida como referência, por adotar os ideais da democracia e liberdade, tão almejados pelo Brasil no século XIX: “Não podem coexistir democracia e ignorância.” (HACK, 2000, p. 76 -77);
- 4.) Utilizar a alfabetização como um meio indireto para propagar o protestantismo em um país semianalfabeto;
- 5.) Assegurar a permanência do protestantismo no Brasil;
- 6.) Esses colégios eram considerados modelares, porque organizados por sujeitos vindos de países tidos por desenvolvidos e modernos.

Levando em conta todos esses elementos, Mary Ann Annesley, junto com seu esposo, George Chamberlain, organizaram em São Paulo a Escola Americana, em 1870.

Na análise de trabalhos e de documentos relacionados à história da Escola Americana, percebemos que poucas são as informações disponíveis sobre Mary Ann. As fontes disponíveis mencionam que, no ano de 1870, a missionária recebeu e ensinou um grupo de crianças em sua residência, mas se atribui a Chamberlain à ênfase na criação da escola. A figura de Mary Ann é deixada para segundo plano.

No contato com as fontes, percebe-se que Mary Ann é silenciada nos documentos oficiais e nas fontes secundárias. Sabemos que era seu esposo que falava com os poderes locais e que escrevia e se reportava à sede que financiava o trabalho do casal. No entanto, não podemos esquecer que coube a Mary Ann colocar o plano em prática. Infelizmente, os documentos não sinalizam com clareza suas contribuições. Provavelmente, seus feitos superam o que foi sobre ela registrado. Nas fontes disponíveis, encontramos apenas algumas menções ao seu nome, o que, de certo modo, nos fornece pistas sobre os locais de atuação da educadora. Para exemplificar, construímos a seguinte tabela:

#### Um pouco da trajetória de Mary Ann Chamberlain pelo Brasil

1870: recebe e ensina um grupo de crianças em sua residência
1871: professora de música e francês na Escola Americana (Rua São José)
1876: Mary Ann Chamberlain: ensinava filhos de famílias inglesas na Escola Americana (Rua São João)
1886: Mary Ann e Chamberlain fixaram residência em Feira de Santana, na Bahia, a fim de dar continuidade ao trabalho evangelístico e educacional iniciado pelo casal. Dois filhos do casal falecem nesse local.
Mary Ann mantinha um internato, onde residiam várias professoras e alunos (em Cachoeira – Bahia)
1930: Faleceu nos Estados Unidos

Essas breves referências indicam a importância das contribuições de Mary Ann. Por certo, sua atuação foi relevante para o âmbito educacional brasileiro nos fins do século XIX.

Na obra intitulada “O MACKENZIE”, Garcez (1970), diz que, se, por um lado, a escola criada pelo casal de missionários veio a se tornar uma instituição, cujo modelo de ensino se tornou paradigmático em nosso país, por outro lado, inicialmente, Mary Ann pretendia apenas colocar em prática o que aprendera em seu país e organizar uma experiência educativa saudável e sem preconceitos. Mary Ann teria ficado impressionada com a intolerância religiosa no Brasil, pois, em sua “[...] terra onde a liberdade religiosa nas escolas era o

apanágio e o orgulho dos descendentes dos peregrinos. Aqui em seu novo lar, a Sra. Chamberlain por certo pela primeira vez, veio contemplar o doloroso espetáculo da intolerância religiosa nas escolas primárias.” (GARCEZ, 1970, p. 21).

Para Garcez, o método adotado pelas instituições públicas e de confissão católica eram considerados arcaicos. A intolerância religiosa e a prática de uma pedagogia ultrapassada foram suficientes para que a Sra. Mary Chamberlain resolvesse receber em sua residência, à Rua Visconde de Congonhas do Campo, nº 1, meninas que sofriam constrangimentos na escola, as quais, muitas vezes, eram forçadas a se sujeitarem aos dogmas e preceitos da religião católica romana nos estabelecimentos públicos: “[...] por isso o interesse imediato dos missionários pioneiros em estabelecer escolas junto às suas comunidades eclesias ou igrejas.” (HACK, 2003, p. 20).

Em consonância com a bibliografia tradicional, Kishimoto (1988) afirma:

O embrião da escola protestante paulista começa a se formar em 1870, quando a Sra. Chamberlain reúne em sua casa três crianças pobres, que não freqüentam escolas, para ensinar-lhes as primeiras letras. Outras crianças aparecem em busca daquele aprendizado baseado no ensino intuitivo. O emprego da metodologia didática norte-americana em substituição ao velho hábito de estudo em voz alta, memorização excessiva, com pouco estímulo para o pensamento, típico das escolas públicas do império, permite a rápida expansão da escolinha, já conhecida como Colégio Protestante. (1988, p. 94-95).

Nesse mesmo sentido, Barbanti (1977) diz:

Segundo um relato tradicional, a Igreja Presbiteriana da capital da Província já mantinha uma escola dominical quando, em 1870, a esposa do Revdo. Chamberlain abriu, nas dependências de sua casa, uma classe de primeiras letras destinada a acolher as crianças cuja freqüência às escolas locais era obstada por motivos de intolerância religiosa ou política. Um lustro depois, a escolinha já tinha tantos alunos que se tornara necessário mudar-se para um prédio maior, com o nome de “Escola Americana”. (p. 158).

Sobre a origem das crianças recebidas pela Sra. Chamberlain em sua residência, não há consenso. A revista *Associação dos Antigos Alunos do Mackenzie*, na edição que comemora os 100 anos da instituição (1970), a

*Revista da Faculdade de Letras, Educação e Psicologia (FLEP) da Universidade Mackenzie* (1997, v. 1, n.1) e uma Publicação do Instituto Presbiteriano Mackenzie, a Edição Comemorativa do Cinquentenário da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2002), oferecem uma mesma informação sobre essas crianças, diferente daquela que encontramos nas obras de Garcez e de Boanerges Ribeiro e no jornal *Imprensa Evangélica*.

Na *Imprensa*, temos: “[...] 15 anos decorridos desde que uma senhora americana recebeu na escola por uma hora cada dia umas poucas de meninas brasileiras ensinando-as a ler e lendo a ellas as palavras do Mestre [...]” (*Imprensa Evangélica*, 18 de julho de 1885, p. 105).

A informação noticiada pela *Imprensa* vai ao encontro da que encontramos em Ribeiro (1981): “[...] Chamberlain chegou para assumir o pastorado em outubro de 1869. Sua esposa, provavelmente no 1º semestre de 1870, já lecionava meninas na sala de jantar de sua residência [...]” (p. 186). Garcez, vimos, também afirma que, em sua residência, Mary Ann ensinava meninas que haviam sofrido perseguição religiosa na escola.

Todavia, diz-se também que a Sra. Chamberlain, em 1870, recebeu e ministrou em sua residência um ensino de alfabetização para três crianças, dois rapazes e uma menina, um católico e dois protestantes ou, um protestante, um católico e um filho de escravo (Edição Comemorativa de 100º Aniversário do Mackenzie, 1970). A razão para a iniciativa de Mary Ann é basicamente a mesma, acolher crianças que sofriam constrangimentos por razões religiosas, políticas e étnicas nas escolas do estado.

A dúvida com relação aos primeiros alunos da escola protestante permanece. O jornal *Imprensa Evangélica* é mesmo uma fonte primária e informa que a senhora Chamberlain recebeu em sua residência três meninas. Mas, a fonte mais antiga, encontrada por Jorge César Mota (1999), nos diz: “The São Paulo school (Escola Americana) was founded in 1870. Its first class consisted of two little, a boy and a girl – the first attempt in this Empire towards the co-education of the sexes”. (*Brazilian Missions*, vol. II, no 11, Novembro de 1889, p. 85).

Levando em consideração a notícia encontrada, Mota (1999) pensa que, talvez, nos arquivos existentes nos Estados Unidos sobre a Escola Americana, exista alguma outra referência sobre esse primeiro momento da escola.



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie - 1870 - Residência do casal Chamberlain. Rua Visconde de Congonhas do Campo, n. 1.

Para Garcez (1970) e Ribeiro (1981), sobre o método adotado por Mary Chamberlain, pode-se dizer que era símbolo de integridade e de modernidade, pois, para ela, a escola deveria ser um lugar agradável e acolhedor. Mary Chamberlain rejeitava o uso da palmatória e das varadas como meio para se alcançar a correção.

Ainda, segundo Garcez e Ribeiro, conhecendo o modelo didático norte-americano, uma pedagogia moderna, Mary Ann aboliu a palmatória, tão empregada nas escolas locais, utilizando a correção pela moral quando necessário. Do mesmo modo, ao ensinar as meninas, não utilizava e não propunha o uso de memorização (pronunciamento em voz alta) e de cópias, ao contrário, na “escolinha” da Sra. Chamberlain utilizava-se o método intuitivo, e as



meninas estudavam em silêncio, considerando que o estímulo às operações do pensamento tornaria a aprendizagem mais significativa.

Garcez (1970) afirma que o casal de missionários não solicitou retribuição monetária ao ensinar meninas em sua residência, considerando que, talvez, não pensassem que a pequena escola fosse se expandir.

No entanto, Garcez também registra o que se segue:

A Igreja de São Paulo tinha por hábito reunir-se na “segunda sexta” de cada mês, costume que se prolongou até o ano de 1940 [...] Na sessão do mês de outubro de 1870 é que Chamberlain se referiu à “escola” que funcionava em sua residência, dizendo “que o número de meninas já excede a capacidade da referida sala. Urge encontrar-se outro local maior a fim de receber, também “meninos” que sofrem restrições nas escolas Públicas em virtude de intolerância religiosa. [...]” Esta foi a primeira referência que ficou constando dos anais da Igreja sobre o Colégio Protestante. (GARCEZ, 1970, p.16).

Após receber a aprovação e o apoio financeiro da Junta de Missões de Nova York, nos primórdios de 1871, a escola protestante mudou-se para a Rua Nova de S. José (atual Líbero Badaró). Nesta época, a Escola Protestante passa a ser denominada Escola Americana, nome sugerido pelo Dr. José Carlos Rodrigues<sup>19</sup>. No plano legal, Chamberlain era o diretor oficial da escola e, também, o pastor responsável pelos trabalhos da Igreja Presbiteriana de São Paulo. Mas, para auxiliá-lo nos trabalhos diários, a escola ficava, sobretudo, sob a direção da missionária e professora Mary P. Dascomb, que também ocupava o cargo de professora de matemática na instituição. Além de Dascomb, no quadro de professores estavam Mary Ann Chamberlain (música e francês), Harriet Greenman (inglês, caligrafia e conhecimentos gerais), Julio Ribeiro (português), Palmira Rodrigues (história) e Adelaide Molina (geografia).

Na Quinta-feira do dia 5 de Dezembro de 1872, o *Correio Paulistano* noticiou:

Por mais uma vez temos dado noticias sobre o estabelecimento de instrucção primaria fundado nesta capital, á rua de São José, pelo distincto cidadão norte-americano sr. Chamberlain.

---

<sup>19</sup> Sobre José Carlos Rodrigues: “estudante em S. Paulo, depois redactor do Jornal do Commercio e publicista. Era amigo da causa evangelica e morreu crente. Residiu nos Estados Unidos, onde redigiu o Novo Mundo, folha editada em portuguez”. (LESSA, 1938. p. 451).

É uma escola estabelecida mais ou menos pelo systema norte-americano.

Escola mixta para meninos e meninas, regida por uma senhora, d. Palmira Rodrigues, professora distincta actualmente coadjuvada pelo não menos hábil professor sr. Antonio Pedro de Cerqueira Leite. (p. 1).

A partir de 1872, o ensino passou a ser pago. Os alunos que não tinham condições de arcar com as mensalidades, podiam contar com o auxílio de uma bolsa de estudos. Assim, segundo Lessa (1938): “[...] foi aberta oficialmente a Escola Americana em 1871, na rua de S. José [...] A principio uma aula em inglez com vinte e três alumnos dos dous sexos; outra em portuguez com dez meninos e meninas.” (p. 86).

E, no *Correio Paulistano* (Terça-feira, 20/08/1872), temos: “Para maior realce deste modesto nucleo de educação, fundado por iniciativa de um estrangeiro, cumpre declarar que grande parte dos alumnos matriculados, ali recebe instrucção gratuitamente.” (p. 2).

Para divulgar o sistema de ensino e o regime adotado na Escola Americana, Chamberlain publicou, no jornal *Correio Paulistano* (Terça-feira, 24/06/1873), os respectivos estatutos:

1. O anno lectivo da escola dividi-se em dous periodos de cinco mezes, sendo o primeiro do principio de Julho ao principio de dezembro.
2. Recebe-se alumnos de ambos os sexos e o numero que por em quanto póde aceitar a escola, limita-se a setenta.
3. Quem quizer matricular seus filhos ou pupillos na escola, deverá dirigir-se ao director para esse effeito antes de se abrirem as aulas no principio de cada um dos periodos lectivos, ou no dia mesmo da abertura.
4. O preço das mensalidades pela instrucção em leitura, calligraphia, grammatica, noções de rhetorica com exercícios oratórios, historia geral e patria, arithimetica, inclusive systema métrico, geographia e musica é de Rs. 5\$000 pagos adiantadamente.
5. Quem quizer aprender latim, francez, inglez, allemão ou qualquer outra materia alem das referidas, pagará por cada uma mais Rs. 3\$000 mensaes.
6. Os paes que não puderem pagar entender-se-hão com o director para a admissão gratuita de seus filhos.
7. Os alumnos devem estar todos presentes no dia da abertura das aulas em cada começo de periodo lectivo. Os nomes dos alumnos já matriculados, que nesse dia estiverem ausentes, serão riscados da lista, salvo motivos imperiosos e comprovados que os obriguem a essa ausencia.



8. Os alumnos que em qualquer dia faltarem á chamada, deverão no dia seguinte dar ao professor razão satisfactoria da omissão. O professor dará conhecimento ao director, das falhas que, sem previa participação, commetterem os alumnos por mais de tres dias, e os nomes desses alumnos serão riscados da lista.
9. Os alumnos se devem prover dos livros seguidos na escola, e de lousas para escripta e contas.
10. Cada professor é sómente responsavel pelos alumnos que estiverem em sua aula á lição.
11. Não se admitem nem se toleram castigos corporaes nesta escola. O alumno que desobedecer ao professor, ou empecer a boa ordem dos trabalhos, será immediatamente mandado para a casa de seus paes ou tutores, e não poderá reocupar o seu lugar sem que confesse primeiro a sua falta perante a escola.
12. Os alumnos que se tornarem culpados de grave escândalo, serão suspensos por tres mezes, ou expulsos de uma vez.
13. Em cada fim de mez haverá revista geral das lições até ahi aprendidas, e os paes e tutores poderão assistir a esse exercício, para apreciarem o adiantamento dos alumnos. No fim de cada periodo de cinco mezes, haverá exames geraes e publicos com distribuição de premios aos alumnos que se distinguirem.
14. Na ausencia do director, assumirá o lugar deste o vice-director.
15. Estes estatutos serão restrictamente observados, e para seu pleno conhecimento dar-se-ha um exemplar á cada discipulo na ocasião da matricula. (p. 3).

Com o prestígio alcançado pela Escola Americana, a escola precisava de um espaço maior para abrigar suas diversas repartições de ensino. Por isso, em 1876, a escola é transferida para a Rua São João, (esquina com a Rua Ipiranga), onde funcionou por mais de 40 anos. Neste local, passou a funcionar um internato de meninas e o externato misto (LESSA, 1938). Dois anos após a mudança de endereço, em 1878, foi organizado um Jardim de Infância (*kindergarten*).

Pelo Correio Paulistano (1877, Sexta-feira, 5 de Janeiro), sabemos:

A sra. d. Adelaide Molina, e outros habeis professores naturaes do paiz, dirigirão as aulas em portuguez. [...]  
Filhos de familias inglezas estarão por ora a cargo da sra. d. Mary Chamberlain.  
Pelas primeiras letras em qualquer destas aulas pagará cada aluno 5\$000.  
As linguas ingleza, franceza e allemã serão ensinadas, a quem desejar, mediante pagamento separado.

Musica, desenho e outras materias, á vontade dos paes, serão ensinadas conforme o ajuste. ( p. 2).

Nesse período, foi necessário contatar o Rev. Howell (amigo de Chamberlain e portador de conhecimentos pedagógicos) para conduzir com maior proximidade a Escola Americana, a fim de assegurar o desenvolvimento da escola protestante. Além de dirigir a igreja e a escola organizada em São Paulo, o missionário Chamberlain sentia-se no dever de propagar o evangelho pelo interior. Por isso, durante suas ausências tornou-se fundamental a presença de Howell.

Todavia, adiante, com o desejo de organizar sua própria escola, Howell deixa o cargo de diretor da Escola Americana, e Chamberlain reassume o posto de diretor no ano de 1884.

Encarregando-me de novo da direcção da “Escola Americana”, depois de um intervallo de alguns annos. Folgo que o corpo docente composto das sras. Dd. Adelaide de Amolina, Elvira Kuhl e Mary P. Dascomb, e os srs. Remigio de Cerqueira Leite, Manoel da Paixão e F. K. Schneider, me assegura o melhor exito e satisfação inteira para os paes dos alumnos que forem confiados a nossa direcção. G. W. Chamberlain. (*Provincia de S. Paulo*, Sábado, 12/07/1884, p. 3).

Nesse mesmo ano, o médico e educador Horace Manley Lane é convidado por Chamberlain para administrar a escola. Após vários contatos epistolares, Lane aceita o convite e, em 1885, torna-se diretor da Escola Americana, ocupando o cargo até o seu falecimento, em 1912. (BATISTA, 1996; LESSA, 1938).



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Escola Americana – Rua São João

Em 4 de julho de 1885, em local próprio, foi inaugurado o primeiro grande prédio da rua da Consolação (BATISTA, 1996; HACK, 2000; LÉONARD, 1981). Local no qual, ao longo dos anos, a instituição adquiriu terrenos, formando hoje A Escola Presbiteriana Mackenzie e a Universidade Presbiteriana Mackenzie, com acesso em diferentes ruas, Consolação, Maria Antônia, Itambé e Piauí.

Com Lane na direção, a escola cresceu, desenvolveu-se e expandiu-se, deixando sua marca na história da cidade de São Paulo. Em 1885, suas atividades já incluíam as seguintes modalidades de ensino: Jardim de Infância (com um ano de duração), Ensino Primário (com três anos de duração), Ensino Secundário (com quatro anos de duração). Nesse ano, já se menciona o curso normal associado ao primário (Prospecto da Escola Americana, 1885-86).

É importante mencionar que, nos anos posteriores, mesmo quando Mary Ann não atuava mais na Escola Americana, a base e a proposta de ensino do estabelecimento continuaram sendo as mesmas. O que é possível notar no Prospecto da instituição (1885-86):

Não se empregam castigos corporaes. Considerando porém que a boa ordem e disciplina são essenciaes ao andamento regular de uma escola, exige-se de todos obediencia absoluta, visto como uma parte da educação consiste na sujeição. (p. 19).

No ano de 1886, Chamberlain e sua esposa Mary Ann fixaram residência em Feira de Santana, na Bahia, a fim de dar continuidade ao trabalho evangelístico e educacional. Sobre o casal, sabemos ainda:

Vitimado pelo câncer, o missionário seguiu para os Estados Unidos em busca de tratamento, mas já era tarde. Quis morrer no Brasil, ao qual devotava quarenta anos de sua vida. Foi a São Paulo visitar sua antiga igreja e a Escola Americana. Depois esteve no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, seguindo para o Nordeste. Visitou mais uma vez a Igreja de Cachoeira. Mary Ann<sup>20</sup> mantinha um internato, onde residiam várias professoras e alunos. [...]

Chamberlain faleceu na casa de seu filho Pierce, em Salvador, no dia 31 de julho de 1902, exatamente um ano antes da separação dos presbiterianos que, no dizer de um historiador teria magoado seu coração pacifista. [...]

Escrevendo para São Paulo, sua viúva observou: “O Senhor foi muito misericordioso para conosco e tomou-o para si mui suavemente”. Ficaram no Brasil D. Mary Ann e os filhos. [...]

A Sra. Mary Ann faleceu nos Estados Unidos em 1930. (MATOS, 2004, p. 53).

Entre outras, vale ressaltar, aqui, uma das grandes contribuições da Escola Americana na área educacional, a saber, a prática do ensino coeducacional, uma vez que o ensino misto não era ainda bem aceito, ou comum, na província de São Paulo. Não raro, na época, a educação feminina era ainda familiar.

Conforme o Prospecto (1885-86) mais antigo disponível da instituição:

Deus constituiu a familia dando-lhe filhos e filhas. Considerando que uma escola christã deve ser reflexo da constituição divina da familia, não duvidamos perpetuar o principio do ensino mixto na Escola Americana. Embora fosse isso considerado innovação no principio hoje tem por advogados os homens que mais estremecem pela instrucção no paiz [...] Aqui se acha o melhor argumento possivel para a co-educação dos sexos, pois, durante os quinze annos de sua existencia, a Escola Americana tem recebido meninos e

---

<sup>20</sup> Das fontes disponíveis, após o ano de 1877, essa é a última referência encontrada sobre Mary Ann.

meninas nas suas aulas, com grande proveito á moralidade e ao decoro, e ao mesmo tempo commodidade e economia aos paes, em poder mandar filhos e filhas juntos á mesma escola (Prospecto da Escola Americana, 1885-86, p. 2-3).

E, no jornal *Correio Paulistano*, na Terça-feira do dia 20 de agosto de 1872<sup>21</sup>, encontramos:

[...] mostraram todos maravilhosos desenvolvimento, como não estamos nós brasileiros habituados a presenciar nas nossas escolas rotineiras do tempo colonial. Encontra-se ali o ideal americano – escola mista regida por mulher. (p. 2).

No Prospecto da Escola de 1938, temos: “As aulas da Escola Americana são mixtas e funccionam num predio que corresponde às exigencias mais rigorosas da moderna hygiene escolar e accomoda perfeitamente os departamentos ahi installados.” (p. 17).

E, na *Provincia de São Paulo*, de 13 de abril de 1877, sob o item “Escola Americana”, o diretor G. W. Chamberlain escreve:

[...] As aulas de primeiras letras para ambos os sexos serão dirigidas pela exma. sra. d. Adelaide Molina, professora já vantajosamente conhecida nesta capital por seus talentos e dedicação ao magistério. (p. 4).

Em *Os Pioneiros Americanos no Brasil*, Goldman diz que, em relatório, no ano de 1902, Horace Lane conta como a “escolinha protestante” se tornou escola graduada, intermediária e secundária:

[...] sendo-lhe acrescentados, dez anos depois, um ginásio e um colégio universitário, com cursos clássicos, científicos e de engenharia civil. Instalou-se, igualmente, um Jardim de Infância, e deu-se ênfase ao treinamento manual, à co-educação em todos os departamentos, à ginástica e aos esportes. Foi adotado o regime de internato e publicaram-se vários manuais de ensino, baseados nos métodos norte-americanos. (GOLDMAN, 1972, p. 11).

---

<sup>21</sup> Referindo-se aos exames da Escola Americana.

No excerto citado, percebemos que, desde os primeiros anos de funcionamento da escola, as aulas de educação física ocupavam um papel de destaque.

Na educação da mocidade, somos natural e logicamente obrigados a encarar tres pontos principaes, um dos quaes é a educação physica, cuja importancia é por demais valiosa, não porque seja ella absolutamente a mais importante, mas sim, porque o é relativamente, pois della depende o desenvolvimento sadio e symetrico da intelligencia e da moral. É sempre novo o antigo dictado: *Mens sana in corpore sano*. (Prospecto da Escola Americana, 1885-86, p. 3-4).

No período histórico estudado, Barbanti (1977) afirma que, as escolas do Estado, “embora intitulados Escolas ou Colégios, não passavam de aulas avulsas instaladas junto à moradia de seu proprietário, quase sempre seu único professor, que, com liberdade para fixar a duração e o horário das aulas, ministrava conhecimentos rudimentares em troca de uma parca remuneração.” (p. 24).

Em contrapartida, nos prospectos da Escola Americana (1885-86; 1893-1894; 1897-1960), encontramos uma realidade diferente daquela das escolas públicas do período monárquico. Esses documentos mostram que o ensino ministrado pela instituição era aberto a todos, isto é, uma escola com liberdade política, religiosa e étnica-racial.

Attendendo ao facto de que o conceito protestante de uma escola exclue o elemento de propaganda religiosa e limita a funcção da escola ás questões de moralidade e ethica, baseadas nos ensinios de Christo, e, tambem, ao facto de que os filhos de muitos paes brasileiros, pertencentes aos elementos republicanos, soffriam egualmente nas escola publicas e buscavam matricula na nova escola, foi resolvido abrir o estabelecimento a todos os que, conhecendo a sua organização, desejassem nelle ingressar. (Prospecto da Escola Americana, 1932, p. 5).

Segundo o Prospecto do estabelecimento de 1943, temos:

A grande maioria dos alumnos são brasileiros, filhos de brasileiros, porém a matricula é feita sem distincção de origem ou crença.

O estabelecimento todo segue um programa idealizado para cercar os alunos de um ambiente sadio e agradável, indispensável ao desenvolvimento da intelligência e do caráter.

Há poucos exemplos de uma organização de ensino tão completa, onde o aluno pôde cursar desde as primeiras letras até receber o diploma de Curso Superior. (p. 13).

E, ainda:

Os edificios, em que funcionam estas diversas repartições, foram construidos especialmente para este fim, tendo-se attendido, não sómente ás exigencias do espaço, mas tambem a todas as condições hygienicas, prescriptas pela moderna sciencia sanitaria. (Prospecto da Escola Americana, 1885-86, p. 3).

Assim, considerando o currículo da escola, nota-se um ensino seriado, misto, sem o uso de castigos físicos. A instituição oferecia, ainda, uma educação baseada nos princípios morais protestantes (Prospecto da Escola Americana, 1885-86).

A informação é reforçada por uma notícia publicada no *Correio Paulistano*, Terça-feira, 20 de agosto de 1872 exprime:

E cumpre notar, que naquella escola não há castigos corporaes; o agrado e zelo dos professores, a frequente distribuição de pequenos premios, e também a notavel emulação entre meninos e meninas que tanto recomenda as escolas mixtas são ali os grandes incentivos para a applicação e aproveitamento dos alumnos. (1872, p. 2).

Ainda, no *Correio Paulistano*, nas palavras de Chamberlain:

Não se admitem nem se toleram castigos corporaes nesta escola. O alumno que desobedecer ao professor, ou empecer a boa ordem dos trabalhos, será immediatamente mandado para a casa de seus paes ou tutores, e não poderá reocupar o seu lugar sem que confesse primeiro a sua falta perante a escola. (Terça-feira, 24/06/1873, p. 3).

Além da proposta coeducacional e da não utilização de castigos corporais, o horário de funcionamento e o calendário escolar adotados também distinguiam a Escola Americana das demais instituições da época. As aulas se iniciavam às 9h30 e eram encerradas às 15h, nos dias úteis. O sábado era reservado para o descanso. A escola adotava, ainda, dois períodos de férias.

Logo, o ano letivo dividia-se em dois semestres: o primeiro, do período de 10 de julho à princípio de dezembro; o segundo, de 10 de janeiro à 10 de junho, conforme o calendário americano. Os meses de dezembro, janeiro e alguns dias de junho eram destinados às férias, o que era considerado um exagero pelas escolas brasileiras. (BATISTA, 1996; Prospecto da Escola Americana, 1885-86).

Sobre a organização interna da Escola Americana, J. B. Howell, um de seus diretores, disse: “A escola está organizada sob o mesmo plano que as escolas publicas de Nova – York, e o curso de estudos de cada anno, tanto quanto permitem as diversas circunstancias dos dous paizes, é o mesmo.” (*Provincia de São Paulo*, 13/08/1880, p. 3).

Considerando o exposto, na esteira das idéias de Barbanti (1977) e de Batista (1996), podemos dizer que, com o advento da República, o modelo pedagógico vigente nas repartições da Escola Americana, bem como em outras escolas protestantes, passa a ser adotado pelas escolas públicas brasileiras.

Para LÉONARD (1981), “as missões americanas prestaram algum serviço multiplicando as instituições de ensino a um tempo em que ainda eram pouco numerosas.” (p. 133). Nesse mesmo horizonte, consideramos que a organização de um Jardim de Infância na Escola Americana colaborou e exerceu influência na difusão de jardins de infâncias em outras instituições de ensino.



## 2 POR DENTRO DO JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA AMERICANA

### 2.1 O Jardim de Infância como Tipo de Instrução

A ideia de Jardim de Infância foi concebida por Friedrich Wilhelm August Froebel (1792-1852), “que abriu seu primeiro *Kindergarten* no alvorecer da década de 1840 em Blankenburgo.” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 109). A expressão Jardim de Infância traduz, em português, a palavra alemã *Kindergarten*, que, por sua vez, é formada por duas palavras alemãs *kind*, criança e *Garten*, jardim.

Influenciado pelas ideias de Pestalozzi, seu mestre, que propunha a educação das crianças não somente por meio de imagens, como também por meio da ação, em contato com os objetos - método intuitivo, Froebel amplia este conceito e cria jogos especiais para as crianças pequenas, considerando que, ao observar o objeto, agir sobre ele e realizar os exercícios que lhe são propostos, a criança será capaz de notar e intuir uma lei que ordena não apenas o jogo, como também todo universo, neste caso, Deus (BATISTA, 1996).

Entrementes, durante sua trajetória, além do contato com escritos de Pestalozzi, Froebel teve acesso também à obra de Comenius, *Didática Magna* (1627), conhecido como o pai da pedagogia moderna. Em sua obra, ao se referir ao homem, Comenius o faz metaforicamente, afirmando que o ser humano se assemelha a uma planta. Para Comenius, a criança é semelhante a uma “plantinha”, por isso deve viver em um jardim e ser cultivada, de tal modo que, posteriormente, mais especificamente durante a adolescência, se transforme em uma árvore e passe a dar frutos. Comenius é também um dos precursores na defesa da ideia de uma educação de qualidade e acessível a todos. (KUHLMANN Jr., 2010).

Nascido na Moravia (região da Europa central, hoje, parte oriental da República Checa), John Amos Comenius (1592-1670) propõe, em sua obra,

*Didática Magna*, que as escolas atendam os alunos conforme os seguintes estágios: infância, puerícia, adolescência e juventude.

Ao sugerir tais estágios, torna-se precursor da Psicologia Genética mais de cem anos antes do aparecimento do Emílio, de Rousseau. Mas de duzentos anos antes do estabelecimento do Kindergarten froebeliano [...]. A *Didactica magna*, publicada em 1657, já contém a analogia empregada posteriormente por Froebel entre a escola infantil e o cultivo do jardim. (KISHIMOTO, 1988. p. 10).

Possivelmente, A educação do homem, de Froebel, tenha influências comenianas. Para falar da infância, por exemplo, Froebel utiliza expressões como jardim, do mesmo modo como fazia Comenius. Ademais, Froebel, como antes Comenius, considerava que o processo educacional ocorre por meio de ciclos e de forma espiral.

Conforme Kishimoto (1988), “as concepções mais relevantes que prevalecem nos princípios e práticas da moderna educação pré-escolar têm suas raízes no pensamento de educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel.” (p. 9).

De acordo com Arce (2002), Froebel optou pelo termo *Jardim de Infância* porque acreditava que a educação para as crianças pequenas deveria “guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza.” (p. 66-67). Na *Educação do homem*, Froebel diz:

Toda educação e doutrina verdadeiras, todo verdadeiro ensino, qualquer educador e professor digno desse nome deve, em cada momento, em cada uma de suas determinações e exigências, atuar em um duplo sentido: dar e tomar, unir e separar, mandar e obedecer, fazer e suportar, obrigar e ceder, apertar e afrouxar. E o mesmo deve dizer-se do discípulo ao aluno. (2001a, p. 29).

Froebel então propõe uma pedagogia que se desloca do modelo existente, preocupada, sobretudo, com os conteúdos, e aponta para uma pedagogia que valoriza o método.

Kuhlmann Jr. explica que Froebel pretendia “não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados

dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada”. (2010a, p. 109).

Do ponto de vista de Froebel, portanto, as ações desenvolvidas no âmbito familiar e no Jardim de Infância deveriam ocorrer de modo complementar, isto é, embora sejam instâncias distintas, Froebel as pensava de maneira complementar no que diz respeito à educação das crianças pequenas.

E, para Froebel:

A educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência. As energias humanas não estariam sendo desenvolvidas, muitas se atrofiando, perdendo-se por completo. Froebel considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças [...]. (KUHLMANN Jr., 2010a, p. 109).

Em 1851, durante o regime reacionário prussiano, os *Kindergartens* (Jardins de Infância) foram proibidos, porque considerados como um estímulo ao trabalho da mulher e detentores de uma visão não ortodoxa da religião. Entretanto, apesar dos problemas encontrados em seu país de origem, os *Kindergartens* se difundiram, principalmente, em países ocidentais.

A própria proibição, de certa forma, colaborou para sua difusão, na medida em que contribuiu para que grupos liberais e socialistas alemães se deslocassem para outras localidades e propagassem as ideias de Froebel, com especial repercussão e desenvolvimento nos Estados Unidos: “em virtude das características da sociedade liberal norte-americana, que abria a esfera privada para as virtudes públicas da sociabilidade, a cidadania e a responsabilidade política”. (KUHLMANN Jr., 2010a, p. 113).

Os jardins de infância alcançaram êxito nos Estados Unidos, em função das especificidades do país. O processo de colonização experimentado pelo país despertou o interesse na criação de uma instituição voltada para a educação dos pequenos, como forma de possibilitar a aculturação de diferentes grupos.

Nos EUA os jardins de infância foram usados por seu efetivo potencial como agente de reforma moral, sua forma de

combater as más influências privadas, principalmente das famílias dos imigrantes, com as virtudes públicas da sociedade americana dominante. (KUHLMANN Jr., 2010a p. 113).

Assim, a influência norte-americana marcou fortemente a difusão internacional dos jardins-de-infância e sua chegada ao Brasil.<sup>22</sup>

Além da divulgação do Kindergarten nas exposições internacionais, o trabalho missionário, ligado às igrejas protestantes norte-americanas, que se espalhou por vários países, como o Japão e o Brasil, promoveu a criação de escolas e jardins-de-infância. (KUHLMANN Jr., 2010a, p. 115).

Com relação ao processo de organização dos jardins de infância pelo mundo, embora existam características próprias, que distinguem um jardim de infância do outro, de fato, o modelo froebeliano alcançou diferentes localidades. Em muitos estabelecimentos voltados para a educação e o cuidado das crianças pequenas, é possível detectar pontos de contato com a pedagogia froebeliana.

As condições socioeconômicas do público atendido nos jardins de infância em diferentes países é também diferente. Se, em alguns países coube à iniciativa privada as primeiras manifestações quanto à organização de um jardim de infância, em outros, esse papel coube ao Estado e às instituições de assistência.

Na história dos jardins de infância, embora, de modo geral, esse tipo de instrução tenha sido inicialmente organizado para atender as elites e os grupos da classe média, ocorreu também sua estruturação com o propósito de atender as classes populares. Nos Estados Unidos e na Alemanha, foram organizados os “*free Kindergarten*” e os “*Volkskindergarten*”, instituições gratuitas, destinadas aos pobres, cujo objetivo era expandir as atividades do jardim de infância. (KUHLMANN Jr., 2001).

No entanto, a qualidade de atendimento destes estabelecimentos gratuitos não eram semelhante aos do jardim de infância. Assim, pode-se

---

<sup>22</sup> Vale aqui citar que por influência européia, antes da República, em 1882, Rui Barbosa já defendia a implantação do Jardim de Infância no Brasil. (Cf. KUHLMANN Jr., 2010).

notar uma certa cisão no sistema de educação infantil, entre uma educação de iniciativa privada e uma de iniciativa pública. (KUHLMANN Jr., 2001).

A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2001) esclarece que, nos fins do século XIX e primórdios do século XX, os próprios estabelecimentos educacionais contribuíram para a reprodução das desigualdades sociais. Se, na escola primária, um tipo de instrução de maior abrangência e de rede ampla, existem formas sutis de “mascarar” a segregação, nas instituições de educação infantil, a separação assume maior visibilidade, diante de um sistema segregado para atender aos pobres.

### 3.2 Primeiras Iniciativas quanto a Organização de Jardins de Infância no Brasil

No Brasil, as primeiras iniciativas de organização de jardins de infância se configuraram no âmbito privado: o Jardim de Infância organizado no Colégio Menezes Vieira (1875) e o Jardim de Infância organizado na Escola Americana (1878).

Com vozes a favor e contra a implantação de jardins-de-infância, esta instituição permanecerá, por longo tempo, restrita a um contingente de alunos. Com a República, assistiremos à ampliação da divulgação dessa instituição, mas somente no final do século XX o Estado oferecerá esta instituição a todas as crianças de 0 a 7 anos, no plano geral. (BASTOS, 2001, p.64).

Somente com a constituição do governo republicano foi implantado o jardim oficial, em 1896, anexo à Escola Normal, futuro Colégio Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Mas é pertinente lembrar que, embora se tratasse de um jardim de infância público, grande parte do público atendido neste jardim de infância pertencia à elite intelectual ou econômica brasileira.

Conforme Bastos (2001b), o médico Menezes Vieira e sua esposa, D. Carlota, instalaram o jardim de infância no seu colégio, em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, para atender as crianças da elite. Referindo-se ao pioneirismo de Menezes Vieira, Bastos afirma:

Em nota publicada no periódico *Cruzeiro*, de 5 ou 6 de abril de 1881, o Dr. Almeida atesta que o Sr. Dr. Menezes Vieira foi o iniciador dos Jardins para Crianças, e que a ele cabe a

iniciativa dos jardins para as crianças pobres. No entanto, parece que um ano depois incorreu no mesmo erro. O *Jornal do Commercio*, de 25 de abril de 1882, em matéria intitulada “Jardim da Infância – Método Froebel”, retoma as declarações do Dr. Almeida, de que “só depois do decreto de 19 de abril este método fora ensaiado no Rio de Janeiro”. Afirmando que “algumas inexatidões estão reclamando reparo”, faz a defesa veemente de Menezes Vieira e “sua consorte” como precursores dos jardins-de-infância, reforçando “que ninguém pode contestar-lhe a prioridade na sua propagação”. (p. 35-36).

Embora Menezes Vieira defendesse a co-educação, em seu jardim de infância recebia somente crianças do sexo masculino, utilizava a metodologia desenvolvida por Pestalozzi e as atividades propostas pelo alemão Froebel e pela francesa Mme. Pape-Carpantier.<sup>23</sup>

O Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira utiliza a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier. A orientação froebeliana transparece especialmente no programa do jardim-de-infância, na primeira e segunda seção, com os dons e cânticos típicos daquela pedagogia. A influência francesa de Mme. Pape-Carpantier aparece na terceira seção, com noções abstratas de gramática, muita história sagrada, história e geografia. (BASTOS, 2001b, p. 39).

No processo de difusão e de organização desse tipo de instrução pelo mundo, não existiu um jardim de infância “puro”, isto é, que seguisse todos os preceitos e ideias propostos por Froebel, imune a influência de outros educadores que também se propuseram a estudar a primeira infância. Consideremos, por exemplo, a influência da educadora Mme. Pape-

---

<sup>23</sup> Marie Pape- Carpentier (11815-1878): professora das primeiras salas de asilo, em França; diretora do curso prático de formação de professoras (1847-1874); inspetora geral (1868). É autora de inúmeras obras, escreve em inúmeros periódicos pedagógicos. (Cf. Bastos, 2001b, p. 67). As salas de asilo são criadas em 1826, na França, por iniciativa de Mme. de Pastoret e de damas pertencentes à aristocracia e à rica burguesia, com a chancela de Mme. Jules Mallet, mesclando gestão municipal com a dedicação de particulares. O decreto-lei de 22 de dezembro de 1837 regula o funcionamento das salas de asilo, até 1881, quando essas são transformadas em escolas maternas. Esse documento caracteriza as *salas de asilo* ou *escolas da primeira idade* como instituições “muito úteis e morais”, destinadas aos filhos das classes trabalhadoras, onde terão o cuidado de uma “educação doméstica e maternal”. São estabelecimentos de caridade – públicos ou privados –, que admitem crianças até a idade de 6 anos, para *cuidar* e ministrar uma educação inicial, que compreende os primeiros exercícios de instrução religiosa e noções elementares de leitura, escrita e cálculo verbal, cantos instrutivos e morais, trabalhos de agulha e todos os trabalhos manuais. (Cf. Bastos, 2010, p. 18).

Carpantier, que contribuiu para a formação das crianças pequenas ao organizar a sala de asilo e formular um vasto material para educação das crianças em idade pré-escolar, material e práticas que foram adotadas em jardins de infância.

Sobre Menezes Vieira, nota-se que a formação em Medicina exerceu relevante influência em sua concepção sobre a educação das crianças em seu jardim de infância.

Como médico, Menezes Vieira dá destaque especial à higiene e à educação física nos jardins-de-infância. Privilegia os jogos livres para fortificar o corpo da criança como preferíveis aos exercícios ginásticos normais. Esta ênfase é argumentada pelo “dolorosíssimo quadro que apresenta a nossa população escolar: um batalhão de crianças decrépitas, caminhando certo ao encontro da fatal tuberculose.” (BASTOS, 2001b, p.59).

Em 1870, a missionária e educadora norte-americana Mary Ann Chamberlain, juntamente com seu esposo, George W. Chamberlain, abre uma escola em sua residência, que irá constituir, adiante, a Escola Americana, inaugurando, em 1878, aquele que é considerado o segundo Jardim de Infância do país, e o primeiro do Estado de São Paulo.

Ainda no Estado de São Paulo, um grupo de norte-americanos de confissão protestante, pertencente à denominação Metodistas do Sul, organizou, em 1881, o Colégio Piracicabano, conhecido por suas ideias inovadoras no campo da educação. O colégio passou a abrigar um Jardim de Infância, a partir de 1886. (BARBANTI, 1977).

De acordo com Barbanti (1977) e Batista (1996), com o advento da República, o modelo pedagógico vigente na Escola Americana, bem como em outras escolas protestantes, passa a ser referência para as escolas públicas paulistas.

Logo, o nosso objeto de estudo se reveste de relevância, diz respeito a uma experiência que serviu de modelo para a implantação de outros jardins de infância no país e que representa um marco histórico para a área da Educação Infantil, hoje, ainda, pouco explorado no âmbito acadêmico e pouco conhecido pela sociedade; nisso, ademais, o ineditismo de nossa pesquisa.

Para Batista (1996), a criação do primeiro Jardim de Infância paulista, também conhecido como o segundo do país, “em uma época em que o analfabetismo era gritante e sequer havia condições de se ofertar o ensino de primeiras letras a todos”, seria algo inédito para a época, “pois tratava-se de um enorme avanço na forma de educar crianças pequenas, em idade ante escolar”. (BATISTA, 1996, p. 53).

Barbanti (1977), referindo-se às instituições escolares particulares implantadas nas décadas finais do século XIX, diz:

Em relação ao ensino elementar, as inovações mais relevantes das escolas particulares disseram respeito à introdução dos Jardins de Infância, e à divulgação de novos métodos de ensino. O Kindergarten, conquista da pedagogia européia e americana da época, chegou à Província de São Paulo por intermédio das escolas estrangeiras. (p. 40).

Em São Paulo, “desde 1877, funcionava o da “Escola Americana”, e em 1886, era instalado o do “Colégio Piracicabano”, ambos estabelecimentos de origem americana e confissão protestante.” (BARBANTI, 1977, p. 40).

Sobre o ano da organização do Jardim de Infância na escola de Chamberlain, os arquivos disponíveis não trazem informações concretas. A fragilidade dos dados encontrados nos prospectos, relatórios e livros de matrícula da instituição, tornou necessário a busca de informações em outras fontes.

Nessa busca, deparamo-nos com informações distintas. Autores que tiveram ou ainda mantêm algum vínculo com a instituição, como Boanerges Ribeiro (1981), Hack (2000), Garcez (1970) e Matos (2004), consideram que o jardim foi organizado em 1878. Por outro lado, autores como Batista (1996), Kishimoto (1988), Kuhlmann Jr. (2010a) e Pinazza (1997) consideram que o jardim foi organizado em 1877.

Essa divergência pode estar associada à vinda de Phebe A. Thomas, primeira diretora do Jardim de Infância da Escola Americana, ao Brasil. É possível que alguns autores associem a data de chegada de Phebe ao Brasil, fim de 1877<sup>24</sup>, à data de inauguração do jardim.

---

<sup>24</sup> Nos anais da Igreja Presbiteriana de 1938, encontramos a informação de que Phebe A. Thomas chegou ao Brasil em 1877. Mas não há registros sobre o funcionamento do Jardim nesse mesmo referido ano.



Sobre a questão, a informação mais plausível encontramos em uma matéria do Jornal *Imprensa Evangélica*, de 31 de julho de 1893, que atribui a data de 4 de fevereiro de 1878 à de abertura do jardim:

A proposito da noticia que demos relativamente á inauguração do Jardim das crianças anexo á Escola Americana, recebemos a seguinte comunicação:

A' illustrada redacção da Provincia – Nas palavras amigaveis com que esta redacção saudou, no seu numero de 15 do corrente, ao Jardim de Crianças que actualmente está funcionando no salão no fundo do novo edificio da igreja Presbyteriana (rua 24 de maio) houve erro de apreciação quanto a data de inauguração.

N'esta como em outras materias, a nossa provincia tem a primasia entre suas irmãs,

Este Kindergarten ou Jardim de Crianças, anexo á Escola Americana, já conta seus cinco annos, tendo sido aberto pela actual directora, a sra. Phoebe R. Thomas, no dia 4 de Fevereiro de 1878<sup>25</sup>. (p. 111-112).

Ainda, conforme o referido jornal:

[...] ha 15 annos funciona na cidade de S. Paulo uma escola mixta tendo aulas de primeiras e segunda letras, e um Jardim de Infancia, ou Kindegarten, anexo desde 1878. (*Imprensa Evangélica*, 4/7/1885).

Em consonância com as informações contidas no jornal, nos Livros de Matrícula da instituição, só há registros de matrículas no Jardim de Infância a partir de 1878.

---

<sup>25</sup> Em relevante parte das publicações não constam o dia da semana.

### 3.3 Continuidades e Rupturas das Atividades do Jardim de Infância da Escola Americana

Quadro informativo sobre o período de funcionamento do Jardim de Infância da Escola Americana.

(RE) ABERTURA	SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES DO JARDIM DE INFÂNCIA
1878	1881 a 1882
1883	1893 a 1920
1921	1924 a 1929
1930	1942

**Fonte:** Prospectos da Escola Americana; Relatórios Anuais da Escola Americana

Durante o processo de pesquisa, no contato com as fontes, percebemos que ora as atividades do Jardim de Infância da Escola Americana estavam em funcionamento, ora não. Buscando compreender as causas para a suspensão das atividades do jardim, desenvolvemos a discussão a seguir.

Como dissemos na introdução, duas hipóteses podem explicar as continuidades e as rupturas das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana. A primeira hipótese tem por base evidências encontradas nos documentos analisados. Percebemos que alguns dos sujeitos que ocuparam cargos importantes na instituição em determinados momentos, consideraram a educação das crianças em idade pré-escolar de pouco valor, se comparado aos demais tipos de instrução oferecidos pela escola.

A segunda hipótese refere-se aos problemas internos e externos enfrentados pela Missão Presbiteriana atuante no Brasil. É possível que esses problemas tenham afetado diretamente as atividades do jardim e levado à interrupção do seu funcionamento.

Até certo ponto, faz sentido considerar que os conflitos entre católicos e protestantes, ao longo do século XIX, como também os problemas internos enfrentados pela missão responsável pela Escola Americana, nos fins do XIX, tenham feito com que a Missão Presbiteriana se ocupasse especialmente com questões mais urgentes, deixando de lado questões como a do funcionamento do Jardim de Infância. Mas isso não exclui de todo a pertinência da primeira hipótese. Se o tipo de instrução oferecido pelo Jardim de infância era considerado de pouca importância, ele poderia ser considerado, portanto, também dispensável, sobretudo, diante de circunstâncias complicadoras.

No entanto, a análise seria simplista se considerasse uma mesma explicação para todos os episódios de interrupção das atividades do jardim, pois os tempos são plurais e heterogêneos. Assim, a explicação mais consistente é aquela que, além de buscar compreender esses diferentes momentos, sabe distinguir, nessas interrupções, a existência de um certo conjunto de questões, fazendo com que determinadas razões pesem mais ou menos na explicação das interrupções das atividades do jardim. É o que tentaremos expor adiante.

### **A primeira interrupção das atividades do Jardim de Infância: 1881 - 1882**

Para a discussão das razões que levaram à primeira interrupção das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana, utilizamos, sobretudo, as fontes primárias disponíveis correspondentes ao período de 1875 à 1892, isto é, Livros de Matrícula da Escola Americana e jornais da época, *Correio Paulistano* e *Província de S. Paulo*.

Merece destaque o fato de que, antes de 1893, período em que o jardim ainda não estava em funcionamento, registra-se também uma suspensão das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana. O fato não é explicitado com clareza pelas fontes primárias consultadas. Sobre isso, Boanerges Ribeiro (1981) afirma que a repartição esteve suspensa somente por um ano.

Embora os Livros de Matrícula dos anos de 1879 à 1884 não registrem matrículas no Jardim de Infância, consideramos um tanto perigoso tomá-los como referência para a questão levantada por Boanerges. Pois, ao longo dos anos de sua elaboração, o material passou por um processo de modificações em sua organização estrutural. Por exemplo, do período de 1875 à 1879, a matrícula era anual; de 1880 à 1885, era semestral.

Outras informações, como nome dos alunos, filiação, residência e nacionalidade, de certo modo, adotam um critério constante de apresentação. Mas, quanto aos itens “idade” e “aula”, as informações foram omitidas em grande parte dos cursos oferecidos pela escola. É o que ocorre, principalmente, nos anos de 1879 à 1882. Portanto, nem sempre a idade e o curso em que o aluno estava matriculado são informados. Essa especificidade, nos impede de saber se, nesse período, houve crianças matriculadas no jardim ou em certos outros cursos oferecidos pela escola.

Para Boanerges Ribeiro (1981), do período de 1878 à 1885, considerando dados extraídos do jornal *Imprensa Evangélica*, o jardim esteve suspenso por um ano. Em nossa análise das edições da *Imprensa* (de circulação de 1864 a 1892), não encontramos quaisquer sinais ou evidências de que o jardim, criado em 1878 na escola protestante, teria ficado um ano sem funcionar.

É importante dizer que, embora todas as edições publicadas do jornal estejam disponíveis para consulta, muitos exemplares possuem páginas faltantes, inteiras ou parcialmente. Logo, é possível que a informação referida por Boanerges esteja em uma dessas páginas faltantes.

O dado mais próximo à informação mencionada por Boanerges encontramos em alguns excertos dos jornais *Imprensa Evangélica* e *Província de São Paulo*.

Motivos de saúde obrigaram Miss Thomas a retirar-se temporariamente para os Estados-Unidos em 1880, e a direção foi confiada às sras. Dd. Ellie Miller e Rosa Vieira Ferreira até Abril de 1881. Reassumiu a direção no principio do anno corrente, sendo coadjuvada n'este árduo trabalho pela sra. S. E. Lobb, que veio na sua companhia dos Estados-Unidos, onde teve larga experiencia no governo e direcção de crianças n'um estabelecimento perto da cidade de Philadelphia. (*Imprensa Evangélica*, 31 de Julho de 1893, p. 112).

De acordo com Lessa (1938) e Matos (2009), com o restabelecimento de sua saúde, Phebe retornou ao Brasil em setembro de 1882, acompanhada da professora S. E. Lobb, também da Pensilvânia. Lessa e Matos mencionam, ainda, que Miss Phebe pretendia reabrir o Jardim de Infância da Escola Americana logo que sua acompanhante, a senhora Lobb, adquirisse conhecimento satisfatório em relação à língua portuguesa.

Phebe foi também a primeira professora da classe de educação física da Escola Americana. Por motivo de saúde, a educadora seguiu para os Estados Unidos em 1880, ficando o Jardim da Infância sob a direção de Ellie Miller e Rosa Edith de Souza Ferreira até abril de 1881.

Em setembro de 1882, Phebe retornou ao Brasil na companhia do Rev. George W. Chamberlain, do Ver. João Fernandes Dagama e sua família e da professora S. E. Lobb, também procedente da Pensilvânia. [...] logo que esta professora adquirisse conhecimento suficiente da língua portuguesa, Phebe reabriria o Jardim da Infância. Phebe foi arrolada na Igreja de São Paulo no dia 1º de outubro de 1882, por carta de transferência da Igreja Presbiteriana de Wilkes-Barre. Trabalhou no Brasil até 1889, quando regressou à pátria por motivo de enfermidade, lá chegando no dia 5 de maio. Faleceu no dia 20 de junho de 1890, em Wilkes-Barre. (MATOS, 2004, p. 441).

Ao analisarmos as informações anteriores, pode-se sugerir que a primeira repartição de ensino da instituição não funcionou de maio de 1881 até os fins de 1882, já que as substitutas de Phebe Thomas estiveram à frente do Jardim de Infância de 1880 até abril de 1881, e Phebe retorna ao Brasil somente em setembro 1882.

As evidências encontradas no jornal *Província de S. Paulo* (Quinta-feira, 27 de Novembro de 1879), parecem confirmar esta linha de raciocínio. Em publicação sobre a organização de um jardim de infância no Colégio Morton, constatamos que a Escola Americana manteve seu jardim em funcionamento no ano de 1879: “Cremos que trata-se de firmar entre nós a escola de Froebel já admitida na Escola Americana”. (Colégio Morton, 1879, p. 1).

Quanto ao ano de 1880, mesmo que Phebe Thomas, diretora do Jardim, tenha seguido viagem para os EUA, para cuidar de sua saúde ou para ampliar

seus conhecimentos pedagógicos<sup>26</sup>, professoras substitutas foram providenciadas, permitindo a continuidade das atividades da repartição naquele ano. Na data de 12 de Junho de 1880, a *Provincia* informou:

Jardim das crianças

A respeito da direção d'esta escola anexa á Escola Americana, e que funciona em uma sala espaçosa do edificio do alludido estabelecimento de ensino, temos as seguintes informações:

O Jardim das crianças será entregue durante a ausencia de Miss Phoebe R. Thomas, aos cuidados da senhora d. Ellie Miller, que fez estudos necessarios para esse fim, ajudada pela sra. d. Rosa Edith Ferreira, que tem servido já como adjunta da SAR. Thomas, a quem coube a honra de ser a fundadora d'este genero de escolas na provincia de S. Paulo e talvez no Brasil.

Miss Thomas ausenta-se por anno afim de proseguir estudos mais aturados, sob a direção dos melhores mestres deste systema nos Estados-Unidos. (*Provincia de S. Paulo*, p. 2).

Ainda, em 13 de Agosto de 1880, foi publicada a seguinte nota na *Provincia*:

Escola Americana

Esta escola que funciona á rua de São João n. 60 (esquina da rua Ypiranga) Consiste de tres departamentos, á saber:

O Kinder-garden ou Jardim das Crianças

Sob a direção de uma senhora americana, que estudou o systema em uma das melhores escolas deste gênero nos Estados-Unidos, ajudada por duas moças, uma americana e outra brasileira. (*Provincia de S. Paulo*, p. 3).

Em relação ao ano de 1881, a única informação sobre o funcionamento do jardim na Escola Americana encontramos na publicação de 18 de Janeiro de 1881: “Escóla Americana: As aulas desta escola, bem como as do Jardim de Crianças anexo, abriram-se no dia 10 do corrente.” (*Provincia de S. Paulo*, p. 3).

Após o ano de 1881, somente em 1883 (domingo, 15 de Julho) temos notícias sobre o funcionamento de um jardim na Escola Americana.

- S. Paulo vae ter também o seu kindergarden, a adoravel criação de Froebel, que tão esplendidos resultados tem

---

<sup>26</sup> Nas fontes, não é possível identificar com clareza o motivo da ida de Phoebe para os EUA. Ora se diz que a educadora seguiu para os EUA para tratar da saúde, ora se diz que viajou com o propósito de adquirir novos conhecimentos pedagógicos.

produzido, e que immortalisou com a mais invejavel popularidade o nome do sympathico e meigo pedagogo.

É como o maior prazer que registamos nas nossas columnas a inauguração, entre nós, de um Jardim de crianças, annexo á Escola Americana, dirigida pela distincta professora P. R. Thomas.

A abertura dar-se-ha amanhã, no salão do novo edificio da Igreja Presbiteriana, na rua Vinte e Quatro de Maio, no Chá. (*Provincia de S. Paulo*, p. 2).

Na citação, nos chamou atenção a utilização do termo “abertura” do jardim. O uso do termo pode sugerir que, antes de 1883, não funcionou um Jardim de Infância na Escola Americana. Consideramos mais pertinente a utilização da expressão “reabertura” para o período. No mesmo ano, uma nova notícia corrobora a pertinência do uso do termo “reabertura” para o período:

A provincia de S. Paulo merece parabens, pela iniciação n’ella operada de uma das mais importantes instituições, sinão a primeira de todas as que até hoje tem sido descobertas para alevantar o nivel da civilização dos povos.

Já há vão 3 para 4 annos que n’esta capital abriu-se, annexo á Escóla Americana, o Kindergarten ou Jardim da Infancia, sob a intelligente e criteriosa direcção de uma distincta professora americana, Miss Phobe Thomas.

Não havia então um edificio apropriado para o completo e perfeito funcionamento da escóla de creanças. Não obstante isso, e apezar da completa ignorancia dos paes e mães de familia a respeito da funcção emiente educadora dos Kindergartens, foi a tentativa coroada de mui esplendidos resultados, tendo aquella professora obtido numero regular de crianças com que pudesse definir praticamente aquella instituição, pouco conhecida do nosso paternal governo.

O Kindergarten teve, porém, que suspender temporariamente as suas aulas por ter Miss Phobe Thomas de fazer uma viagem aos Estados-Unidos, onde colheu maior somma de conhecimentos praticos para imprimir á escóla uma direcção inteiramente na altura dos progressos que incessantemente realisa a União Americana nos methodos de ensino e de pedagogia em geral.

É, porém, assumpto de satisfação para esta provincia ver aquellla evangelisadora regressar de sua viagem e reabrir, em edificio apropriado, aquellas aulas infantis, povoadas já de um pequeno bando de andorinhas [...] <sup>27</sup> aprendendo, por entre os risos da aurora da vida, a dirigirem inconscientemente todas as energias de sua vitalidade em botão, para um desenvolvimento prematuro das faculdades e para um profícuo preparo aos

---

<sup>27</sup> Não é possível identificar a palavra que se segue à palavra “andorinhas” e antecede “aprendendo”.

estudos primário e superior. (*Provincia de S. Paulo*, 2 de Agosto de 1883, p. 1).

Levando em conta as informações coletadas na Provincia e na Imprensa Evangélica, é possível considerar que a organização de um Kindergarten no Brasil, até por volta de 1882/83, era uma prática incipiente, pouco divulgada e conhecida no país e, por isso, os primeiros anos de atividades do Jardim de Infância da Escola Americana se caracterizaram mais como tentativas e ensaios, e como oportuna ocasião para observar a recepção da educação pré-escolar pela Província de São Paulão.

É nesse cenário que buscamos compreender as razões pelas quais um jardim, inaugurado em 1878, deixa de funcionar por um ano, de 1881 à 1882, portanto, pouco tempo depois de sua criação, reativando suas atividades em meados de 1883.

### **A segunda interrupção das atividades do Jardim de Infância: 1893**

Para a discussão dos motivos que levaram à segunda interrupção das atividades do Jardim de infância da Escola Americana, foram utilizados os documentos disponíveis referentes ao período de 1884 à 1894: Livros de Matrícula da Escola Americana (1884 à 1886; 1889 à 1900), Prospectos da Escola Americana (1885 à 1886; 1893 à 1894) e jornais da época, *Correio Paulistano* (1883-1894) e *Provincia de S. Paulo* (1883-1905).

Quanto aos jornais, *Correio Paulistano* e *Provincia de São Paulo*, no período de 1884 à 1892, as notícias relacionadas ao Kindergarten tem como propósito fazer propaganda da escola (a mesma informação se repete em diferentes datas). Seguem algumas das notícias encontradas, referentes ao período:



“Segunda – feira, 14 do corrente, reabre-se o externato desta escola, como tambem o jardim das crianças (kindergarten) [...]”. (*Correio Paulistano*, Sexta-feira, 15/06/1884, p. 3).

“As aulas deste estabelecimento reabrir-se-hão no dia 11 de Janeiro de 1886 [...] Jardim da Infancia para ambos os sexos, em edificio separado, á rua 24 de Maio, entrada pelas ruas do Ypiranga e S. José”. (*Provincia de S. Paulo*, Domingo, 3/01/1886, p. 3).

“[...] O Jardim da Infancia continuará a funcionar em conexão com o Externato, abrindo-se no mesmo dia. Ficam, portanto, supprimidas ás férias de Julho [...]”. (*Correio Paulistano*, 17/01/1880, p. 3).

Embora nos Livros de Matrícula boa parte das informações esteja incompleta ou omitida, verificamos que, no ano de 1885 e nos anos de 1889 à 1892, há registros de matrículas no Jardim de Infância. A partir de 1893, não há mais registros sobre o jardim.

Para Kishimoto (1988), as atividades do Jardim de Infância da Escola Americana teriam sido suspensas por volta de 1893, pois, no prospecto de 1894, não consta mais este tipo de instrução. Todavia, o prospecto de 1894 informa que as crianças na faixa etária de 4 à 6 anos eram atendidas no ensino primário. Assim, se considerarmos que o Ensino Primário da Escola Americana, a partir de 1893 ou de 1894, passa a abranger os níveis de ensino relativos ao Jardim de Infância e ao Ensino Primário propriamente dito, podemos inferir que as atividades do Jardim não foram encerradas, mas sim combinados os “elementos de mais valor” de ambas as repartições de ensino. Nesse horizonte, vale notar o conteúdo de certo excerto do prospecto de 1894:

#### A Reorganização do Jardim de Infância

A experiencia tem-nos mostrado que o Jardim da Infancia, na sua forma mais simples não é a melhor aula para começar a educação das creanças em nossa escola. Nós temos combinados os seus elementos que tem mais valor com o ensino das primeiras lettras e este curso agora constitui nossa aula mais elementar. (1894, p.4).

Ainda que, por algum tempo, a instituição tenha deixado de atender as crianças pequenas no jardim de infância, as disposições contidas no prospecto indicam que crianças a partir dos 4 anos de idade poderiam frequentar o ensino primário, o que sugere a reestruturação do Ensino Primário na instituição.

O Curso Primário (de 3 annos)

Para crianças de 4 a 9 annos de idade, abrangendo primeiras lettras, leitura, calligraphia, noções de grammatica e da lingua nacional, geographia elementar, noções de historia patria, lições de cousas, desenho elementar, musica vocal, as quatro operações fundamentaes de Arithmetica, etc. (1894, p. 4-5).

Convém assinalar também que, nos livros de matrícula da instituição de 1875-1884 e de 1889-1900, constam matrículas no ensino primário de crianças a partir dos 4 anos de idade.

Para Kishimoto (1988), o encerramento das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana estava relacionado a um certo conjunto de fatores. A suspensão das atividades do Jardim estava associada ao contexto do país. Nesse período, o grupo republicano tencionava criar a primeira instituição infantil oficial e, para impedir a concorrência, o Jardim de Infância da escola protestante deixou de funcionar nos moldes habituais.

No entanto, pensamos que considerar que Lane escolheu encerrar as atividades do Jardim da Escola Americana em decorrência de sua amizade com os republicanos, como Gabriel Prestes, a fim de evitar concorrer com o Estado pela educação dos pequenos, não nos parecem argumentos suficientes para compreender o episódio.

Se Lane pretendia evitar concorrer com o Estado de São Paulo, por que então não fechar a escola privada em favor do ensino público? Por que crianças com 4 anos podiam ser recebidas e matriculadas no Ensino Primário da Escola Americana?

No Prospecto de 1894, Lane diz que o Jardim não mais se coaduna com a proposta pedagógica de sua escola. Isso significa que a visão pedagógica da instituição mudou. Efetivamente, a citação afirma que a escola deixara de adotar a metodologia de Froebel: “o Jardim da Infancia, na sua forma mais simples não é a melhor aula para começar a educação das creanças em nossa

escola”. Portanto, há que questionar os reais interesses de Lane ao apoiar a iniciativa estatal em prol da organização de um Jardim de Infância oficial.

Talvez, tenha se dado uma confluência de interesses, apoiar a organização do ensino público e promover a manutenção de sua escola. A estratégia política de Lane não era neutra, tinha o objetivo de dar notoriedade a sua escola, ao mesmo tempo em que apoiava e auxiliava na organização do jardim oficial.

Kishimoto (1988), atribuindo a Koepke a origem da informação, assim explica as razões da interrupção das atividades do Jardim de Infância:

[...] à amizade existente entre Horácio Lane, diretor da Escola Americana, e aos primeiros republicanos, ou seja, a proximidade entre Bernardinho de Campos, Prudente de Moraes, reformadores da educação na Primeira República, e Horácio Lane, todos positivistas, maçons e republicanos, teria levado este último a apoiar a iniciativa governamental de criar a primeira instituição infantil oficial e, para evitar concorrência na mesma área Lane permite o fechamento do jardim de infância da Escola Americana. (KISHIMOTO, 1988, p. 97 - 98).

Kishimoto não menciona em que texto Koepke teria atribuído à amizade entre Lane e o grupo republicano o encerramento das atividades do Jardim.

Em notícia do *Estado de S. Paulo*, no dia 2 de Agosto de 1905, Gabriel Prestes diz:

O ensino primario como era feito, constituia o que eu, medico, chamo uma molestia de inanição.

Era uma escrofula, uma tísica, uma coisa que deixava viver mas que não era vida sadia. A experiencia de outros povos deu-nos o methodo intuitivo para esse ensino.

Desprezar a experiencia alheia, mormente quando bem succedida, é mais que vaidade, é inépcia.

Você tambem o julgou assim, e eu assim o julguei tambem. E tanto o julgou que o plano de estudos de suas escolas modelos annexas é um plano de ensino intitutivo. Eu concordei com elle, e apenas accrescentei uma aula de trabalhos mannuaes, hoje julgada indispensavel.

Sobre as diligencias para conseguir professoras para as escolas modelos, narrava com bonhomia os passos que dava:

Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri, por intermedio do dr. Lane, da escola americana, - a quem ficarei eternamente grato pelo muito que setem interessado pelo exito da nossa reforma – uma mulher que mora ali no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro annos estudando nos Estados Unidos.

É uma professora, diz Lane, como não ha segunda no Brasil, e como não há melhor na America do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do methodo, escreve compêndios, sabe grego, latim; em suma a que eu buscava. Essa mulher do Rio (d. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem pois reger a aula da meninada da escola modelo.

Achei, por fim, não um homem, mas uma mulher homem. Eis sua fé de officio: Miss Browe, 45 annos, solteira, sem parentes, nem medo de homens; falando ainda mal o portuguez, ex – diretora de uma escola normal de senhoras em São Luiz, possuidora de 250 contos, ensinando creanças por prazer e vocação, assim como ha vocação para freira, e finalmente, trabalhando dois homens, diz ella, quando o ensino o necessita. Tinha vindo para São Paulo contratada pela Escola Americana, que me cede cinco dias na semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossivel sem ela. (p.1).

Na citação, nota-se que Prestes se contrapõe a João Koepke, em defesa de Lane. Se assim é, onde Kishimoto teria encontrado a informação de que Koepke atribuíra à amizade entre Lane e o grupo republicano o fechamento do Jardim? O que Koepke teria falado para provocar a reação de Prestes? Ainda, mesmo que, para Koepke, a relação próxima de Lane com os republicanos tenha sido a causa para a suspensão das atividades do jardim, quais vestígios confirmam a hipótese?

Em resposta as críticas feitas por Koepke, Gabriel Prestes (9 de Janeiro, 1897, p. 1) expressou:

A instrucção publica em S. Paulo

Com o intuito de contestar as apreciações da imprensa que recebeu com entusiasticos aplausos a *Revista do Jardim da Infancia*, o sr. Dr. João Kopke fez uma analyse rigorosa de diversos pontos desse trabalho, apontando defeitos que, em geral, se reduzem a simples faltas de precisão ou de propriedade no dizer, isto é, a meios descuidos de fôrma que seriam dignos de nota em um livro de ensino de outra natureza. No Jardim da Infancia, porém, não é a noção rigorosamente completa sobre os factos o que se pretende dar as crianças; é apenas a sua feição mais característica, a que mais interesse possa despertar, de modo a provocar o *exercício dos sentidos*. O que importa não é apresentar o facto com os característicos da realidade absoluta, mas fazer com que as crianças o apreendam, formando a imagem mais ou menos nítida pela sua própria observação.

Seguindo-se o mesmo processo de critica, poucos seriam os trabalhos capazes de eximir-se a idênticas censuras.

Não desejo, porém, entrar em discussões sobre este ponto, pois que sendo eu o único responsável pela publicação da

*Revista do Jardim da Infancia*, não me compete apreciar o seu valor.

A Revista foi publicada para distribuição entre os professores de São Paulo e esses saberão apreciá-la no seu justo mérito. Além disso, seria antecipado o julgamento de uma obra, desde que a crítica se exercesse apenas sobre o primeiro capítulo. É o que se dá com a Revista (porque a Revista continuará a ser publicada). O seu primeiro número, pôde ser bom ou mau. O que não é lícito, porém, é tirar desse julgamento conclusões condenatorias de toda a obra, isto é, do systema de ensino e da instituição destinada a realizar esse systema: o Jardim da Infancia.

Para esse julgamento de conjunto é necessário outro elemento de crítica que foi exatamente o que faltou ao dr. Kopke – a verificação directa dos resultados.

Para Kishimoto (1988), outro elemento que colaborou para o encerramento da seção foi a falta de professores capacitados para adequar a pedagogia froebeliana às necessidades das crianças brasileiras. Kishimoto argumenta lembrando que as professoras que atuavam no Jardim de Infância, geralmente, eram de origem norte-americana, o que teria sido um obstáculo para lidar com as crianças brasileiras. Kishimoto (1988, p.98), referindo-se a Motta (1947, p. 89), menciona também o prestígio da Escola Modelo como elemento colaborador no fechamento do jardim.

[...] enquanto a Escola Modelo não podia satisfazer a tantos pedidos de matrículas, as escolas e colégios particulares esvaziavam-se dia a dia. Os filhos de famílias ricas tomavam o lugar dos menos favorecidos pela fortuna, que tinham mais direitos aos lugares nas escolas gratuitas.

Kishimoto escolhe interpretar os dados em um certo sentido. É verdade que Lane assim justificou o encerramento das atividades do Jardim: “Durante os sete anos do Jardim da Infancia da Escola Americana, procuramos debalde achar alguém que, compenetrando-se do verdadeiro alcance do assumpto, pudesse converter essa bela literatura das crianças, em um portuguez que não fosse chocho e inglesado.” (*O Estado de S. Paulo*, 9 de Janeiro de 1897, p. 1). Contudo, não podemos afirmar com absoluta certeza que as razões por ele

arroladas foram, de fato, decisivas na suspensão das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana.

Procuramos, então, explorar o conjunto de fatores que influenciaram na decisão da manutenção ou da interrupção das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana, a partir de 1893.

### **A terceira interrupção das atividades do Jardim de Infância: 1924**

Após essa suspensão das atividades do Jardim de Infância, por volta de 1893, elas serão ainda reabertas. Entretanto, as fontes disponíveis não indicam com clareza a data da reabertura. O Jardim de Infância iniciou suas atividades em 1878, mas o prospecto mais antigo disponível para consulta é do ano de 1885-86<sup>28</sup>. Adiante, temos informações sobre o Jardim de Infância apenas no Prospecto de 1893. E, após, 1893, não encontramos registros sobre o Jardim nos Livros de Matrícula e nos jornais *Correio Paulistano* e *Provincia de S. Paulo*.

Contudo, nos Relatórios Anuais disponíveis (1907 à 1961), em 1921, constam informações sobre o funcionamento de um Jardim de Infância na Escola Americana. Por isso, optamos por considerar o ano de 1921 o da reabertura do Jardim.

Em nossa pesquisa, pudemos identificar mudanças no interior da Escola Americana por ocasião da reabertura das atividades do jardim, em 1921. A análise das fontes relativas ao período de 1921 em diante teve por foco entender o modo como o Jardim de Infância aparece na documentação, a fim de fornecer elementos para futuras pesquisas.

Dos prospectos disponíveis após 1894, o seguinte data de 1897. A partir da análise deste prospecto, podemos dizer que a reestruturação das atividades do Jardim de Infância de 1894, dois anos depois, era mantida. No documento, sobre a educação das crianças de 4 à 9 anos, temos:

O Curso Primario (de 4 annos)

---

<sup>28</sup> Considerando as informações da Revista Mackenzie Centenário (1970), tem-se que, nos últimos 40 anos, o Prospecto da Escola Americana mais antigo disponível se refere ao período de 1885-86.

Para crianças de 4 a 9 anos de idade, abrangendo primeiras letras: leitura, calligraphia, noções de grammatica da lingua nacional, geographia elementar, noções de historia patria, lições de cousas, desenho elementar, musica vocal, as quatro operações fundamentaes de Arithmetica, etc. As disciplinas que são consideradas essenciaes e da maxima importancias são a Leitura, Calligraphia e Arithmetica, sendo o resto do trabalho simplesmente accessorio e auxiliar. (p. 7).

Logo, de 1894 à 1917, o Ensino Primário era ofertado para crianças de 4 à 9 anos de idade. Dos conteúdos ensinados, atividades que normalmente eram desenvolvidas no Jardim de Infância, como as lições de coisas e música, também estavam presentes no currículo do Ensino Primário. Mas, se comparados a outros, esses conteúdos eram considerados menos importantes, acessórios e complementares. Os prospectos dos anos de 1895 à 1896 não se encontram disponíveis para consulta.

Nos prospectos posteriores, de 1897 e 1898, quanto à idade das crianças que poderiam frequentar o ensino primário, são repetidas as informações contidas no Prospecto de 1894. Por sua vez, nos prospectos de 1899 à 1910, consta a informação de que o Ensino Primário era ofertado às crianças de 4 à 10 anos. Nos seguintes, relativos aos anos de 1911 à 1931, registra-se que o Ensino Primário era destinado para crianças de 5 à 10 anos.

Nesses prospectos, somente em 1932, temos informações a respeito do funcionamento de um Jardim de Infância na Escola Americana. A documentação, porém, oferece poucas informações sobre o Jardim; menciona o nome da professora e a idade das crianças atendidas. Eis: “Professora Ruth Bicudo - Como preliminar ao primeiro ano, há um curso para as crianças de 4 ½ a 6 anos.” (p. 15).

O prospecto do ano seguinte, 1933, é um pouco mais informativo:

“Mackenzie College” é o nome do estabelecimento composto de varias escolas ou cursos, funcionando todos no sentido de formar um grupo de ensino, abrangendo desta maneira, a vida escolar toda de um individuo. Abrange, pois, os estudos desde o Jardim de Infancia, considerado pre-escolar, até o Curso Superior, num total de dezoito annos, assim divididos: Jardim de Infância, de um anno; Curso Elementar, de 7 annos; Curso Secundario, de 5 annos; Curso Superior de 5 annos. (Prospecto da Escola Americana, 1933, p. 5).

Em 1933, portanto, a formação oferecida pela instituição abrangia do Jardim de Infância, conhecido como educação pré-escolar, ao Ensino Superior.

Edade Chronologica	Edade Escolar	Mackenzie Denominação escolar		Escolas Officiaes Denominação escolar	
5	O	Jardim da Infancia		Jardim da Infancia	
6	I	Esc. Amer. (C. El.)	1.º . . . . . 1.º	Grupo Escolar	
7	II		2.º . . . . . 2.º		
8	III		3.º . . . . . 3.º		
9	IV		4.º . . . . . 4.º		
10	V		5.º . . . . . 5.º		
11	VI	Curso de Prepar. (C. El.)	1.ª . . . . . 1.ª	Admissão Série do Curso fundamental	
12	VII		2.ª . . . . . 2.ª		
13	VIII		3.ª . . . . . 3.ª		
14	IX		4.ª . . . . . 4.ª		
15	X		5.ª . . . . . 5.ª		
16	XI		1.ª . . . . . 1.ª		Curso Complementar Gymnasial
17	XII		2.ª . . . . . 2.ª		
18	XIII	Curso Sup. (Eng.)	1.º . . . . . 1.º	Curso Superior (Engenharia)	
19	XIV		2.º . . . . . 2.º		
20	XV		3.º . . . . . 3.º		
21	XVI		1.º . . . . . 1.º		
22	XVII		2.º . . . . . 2.º		

Fonte: Prospecto da Escola Americana, 1933, p. 5

De acordo com o Prospecto de 1933, os alunos eram agrupados conforme a idade escolar e cronológica. A medida tinha o objetivo de atender as necessidades psicológicas de cada fase da vida, além de promover o desenvolvimento psíquico. Para o melhor funcionamento dos cursos, eram alocados em diferentes prédios ou, em alguns casos, ainda que funcionasse em um mesmo prédio, os intervalos se davam em períodos diferentes.

O Jardim de Infância funcionava separadamente dos demais cursos, em local próprio, estabelecido especificamente para este fim, assemelhando-se ao ambiente familiar, ao lar.

Através desses dezessete anos escolares, ou dezoito se fôr incluído o Jardim de Infancia ha uma separação por grupos, que tem por fim attender ás necessidades psychologicas e ao desenvolvimento physico dos alumnos. Essa separação obtém-se fazendo o curso funcconar em prédio differente ou no mesmo prédio, porém com recreios e horarios diversos e com administração também diversa. O Jardim de Infancia, por exemplo, está separado dos demais cursos, num ambiente peculiar a elle próprio, ambiente esse que visa o ideal do lar. Os primeiros cinco annos são também agrupados e separados dos demais [...]. (Prospecto da Escola Americana, 1933, p. 6).



Nos prospectos dos anos de 1934 à 1936, apenas menciona-se o funcionamento do Jardim, para crianças de 4 anos e meio à 6 anos: “Como preliminar ao primeiro ano, há um curso para as crianças de 4 ½ a 6 anos.” (Prospecto da Escola Americana, 1934, p. 43).

Já na documentação de 1936 à 1942, além da informação de um Jardim de Infância em funcionamento, acrescenta-se o programa de ensino da repartição.

Cabe ressaltar que no Prospecto de 1893 registra-se a adoção da proposta froebeliana na educação e no cuidado das crianças pequenas. O Prospecto de 1936 não contém essa referência. No entanto, se analisarmos o programa de ensino do Jardim de Infância divulgado pela instituição no Prospecto de 1936, percebemos a vinculação do programa às ideias pedagógicas de Froebel. Por exemplo, no programa, quanto às atividades, temos: marchas, ginásticas, cantos, narração de histórias envolvendo questões morais, lições de coisas e o ensino intuitivo, presentes nas atividades de trabalho manuais e de imaginação. Nisso, portanto, indicativos da presença da proposta froebeliana para a educação dos pequenos no Jardim da Escola Americana, em 1936.

Contudo, em relação aos conteúdos ensinados, aprendizagem da escrita do nome, das letras, dos números e de pequenas contas de adição e subtração, o programa se afasta da proposta de Froebel. Na pedagogia froebeliana, as crianças em idade pré-escolar não deveriam ser ensinadas, mas sim livremente educadas. Para Froebel, é verdade, por meio das lições de coisas, dos dons<sup>29</sup> e de demais práticas, as crianças poderiam adquirir tais conhecimentos.

O programa desenvolvido no Jardim de Infancia compreende os seguintes pontos essenciaes:

Trabalho Manual - Desenho, modelagem, dobradura, recortes, alinhavos em cartão, roupas de boneca, etc. Trabalhos em madeira, taes como casa e boneca, mobília dos principaes commodos de uma casa, etc.

---

<sup>29</sup> Na pedagogia froebeliana, os “dons”, isto é, a bola, o cubo e o cilindro, são objetos que auxiliam as crianças a se expressarem, cooperando assim para que as necessidades infantis sejam atendidas. (ARCE, 2002).

Trabalho de imaginação - Allia-se o trabalho manual ao de imaginação, obedecendo a um projecto feito pelas crianças, sob a direcção da professora. O trabalho tem thema um certo assumpto em que todas as creanças collaboram no mesmo projecto, não só com seu trabalho, bem como dando suggestões. Exemplo: as partes principaes de uma fazenda, uma viagem, um circo, etc.

Canto e Brinquedos – Os alumnos participam em cânticos escolares, recitativos, dramatização de historias e diariamente fazem marchas, gymnasticas e jogos.

Aprendem a escrever o nome, as lettras, os numeros e pequenas contas de sommar e diminuir.

Por meio de historias singelas procura-se chamar a attenção às faltas, evitando-se referencias pessoaes. (Prospecto da Escola Americana, 1936, p. 17).

Nos prospectos de 1943 à 1950 e de 1953 à 1960, não há registros sobre o funcionamento de um Jardim de Infância na instituição. Neles, na referência aos cursos oferecidos pela instituição, temos:

Há na Escola Americana o Curso Primário (4 anos) e Curso Primário Complementar (1 ano) que corresponde ao Curso de Admissão ao Ginásio ou Propedêutico (Comercial). A matricula na Escola Americana pôde ser feita em qualquer época, mediante exame de classificação, na própria escola.

A Escola Americana abrange quatro anos Primários e um ano Primário Complementar (admissão ao Ginásio e Propedêutico). (Prospecto da Escola Americana, 1943, p. 14 -13).

Os prospectos relativos ao anos de 1951 e de 1952 não se encontram disponíveis no acervo de pesquisa do Centro Histórico Mackenzie.

E, a partir de 1915, em um mesmo prospecto, passam a se concentrar as informações sobre a Escola Americana e sobre o Mackenzie College.

Em resumo, as fontes consultadas indicam que, após a suspensão das atividades do Jardim de Infância nos moldes froebeliano, por volta de 1893, a repartição de ensino foi, adiante, reaberta. Os documentos disponíveis, porém, não apontam com clareza a data da reabertura. Mas sabemos que, dos Relatórios Anuais disponíveis para consulta (1907 à 1961), é no Relatório de 1921 que encontramos registros do funcionamento de um Jardim de Infância

na Escola Americana. Por isso, optamos considerar o ano de 1921 como o da reabertura do Jardim.

#### Jardim de Infância

Durante o ano a senhora Piers pediu permissão para abrir um Jardim de Infância para crianças da América em um dos quartos de sua casa. Eu garanti permissão e ela organizou um pequeno Jardim de Infância com muito prazer e sucesso que teve grande valor para algumas famílias da América. Senhora Piers é uma admirável diretora do Jardim de Infância e trabalha com sucesso<sup>30</sup>. (Relatório Anual, 1921, p.22).

O trecho acima, vale dizer, afirma que o Jardim de Infância foi *aberto* e não *reaberto*. Eis: “a senhora Piers pediu permissão para abrir um Jardim de Infância”. O uso da palavra abrir pode sugerir ao leitor que desconhece a história da instituição que nunca antes lá houvera em funcionamento um Jardim de Infância. Talvez, no período, não houvesse uma preocupação significativa da instituição com a preservação da memória histórica.

O excerto do Relatório em análise indica, ainda, a possibilidade do Jardim de Infância ser destinado somente à crianças norte-americanas. Vejamos: “abrir um Jardim de Infância para *crianças da América* [...] grande valor para algumas *famílias da América*”. As expressões *crianças da América* e *famílias da América* parecem indicar que era reservado apenas para crianças estadunidenses.

Sobre o local de funcionamento do Jardim, consta do excerto que funcionava “em um dos quartos da casa”. Entendemos que a palavra casa diz respeito mesmo ao local de moradia da professora<sup>31</sup>.

No excerto, a senhora Piers é referida como pessoa capaz e preparada para administrar um Jardim de Infância, já que é qualificada como “admirável diretora do Jardim de Infância”, cujo trabalho tivera sucesso. Ademais, foi sua a

---

<sup>30</sup> Nossa tradução. “During the year Mrs. Piers asked permission to open a kindergarten for American children in one of the rooms of her house. I granted permission and she has had a very pleasant and successful little kindergarten which has been of great value to some of the American families. Mrs. Piers is an admirable kindergarten and goes into the work with zest and success”. (Mackenzie College, President’s Report to the Board of Trustees, 1921, p. 22).

<sup>31</sup> Durante nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de conversar com o Prof. Marcel Mendes, que estuda a história do Mackenzie, e com o Prof. Hoover Américo Sampaio, ex-aluno do ano de 1937 do Jardim de Infância da Escola Americana. Ambos disseram que, por alguns anos, professores da Escola Americana residiram em “casinhas” de “tijolinhos”, localizadas no próprio campus do Mackenzie. Algumas delas existem ainda hoje e são destinadas a alojar os setores administrativos da instituição.

iniciativa de reabertura do Jardim. O fato nos faz considerar que, possivelmente, os indivíduos que ocupavam cargos de liderança na instituição não tinham especial interesse no funcionamento do Jardim. A hipótese é corroborada se considerarmos que, na análise dos relatórios da instituição, percebemos que, no decorrer dos anos, os registros relativos ao Jardim diminuem gradativamente, ao passo que os registros sobre os demais cursos oferecidos pela instituição ganham volume. Talvez, os dirigentes da instituição não tivessem real conhecimento da importância da educação e do cuidado das crianças pequenas.

Nos Relatórios dos anos de 1922 e de 1923, há poucas informações sobre o Jardim de Infância; registram apenas seu funcionamento: “O Jardim de Infância sob a direção da Sra. Piers e a Escola Graduada mantida pela Câmara de Comércio, tem sido ambos um sucesso”. (p. 9, 1922).

Mas, no Relatório Anual seguinte, de 1924, nos comentários sobre a atuação presbiteriana norte-americana no Brasil, diz-se que as atividades do Jardim de Infância da Escola Americana estão desaparecendo: “O Jardim de Infância da Sra. Piers tem desaparecido. A Escola Graduada em São Paulo tem sido um sucesso<sup>32</sup>”. (p. 10).

Tendo em vista a informação, consideramos que, no ano de 1924, as atividades do Jardim de Infância foram novamente suspensas. Essa nova interrupção, possivelmente, pode ser explicada se levarmos em conta que a iniciativa de reabertura do Jardim não foi da instituição. É possível que o apoio à iniciativa de Piers tenha se traduzido apenas na concessão para a reabertura do Jardim e em algum auxílio financeiro à repartição. Desse modo, não sendo o Jardim considerado prioridade pela instituição, não é de todo estranho que suas atividades, mais uma vez, tenham sido suspensas.

Finalmente, destacamos que, a partir da análise das fontes, parece correto afirmar que, duas décadas depois da chegada do século XX, um certo conservadorismo se instala na instituição, na medida em que o Jardim de Infância passa a ser destinado exclusivamente aos filhos de norte-americanos ou de protestantes, em prol da construção e do cultivo de uma cultura

---

<sup>32</sup> Nossa tradução: “Mrs. Piers’ kindergarten has disappeared. The S. Paulo Graded School has been in successful operation”. (Mackenzie College, President’s Report to the Board of Trustees, 1924, p. 10).

delimitada, fechada, de tal modo a evitar que as crianças fossem absorvidas ou influenciadas pelo sistema público.

### **A quarta interrupção das atividades do Jardim de Infância: 1942**

Nos Relatórios de 1925 à 1929, não há menção ao funcionamento de um Jardim de Infância na Escola Americana. No Relatório Anual de 1930, o então presidente do Mackenzie, Charlie Tood Stewart, afirma que a Escola Americana tinha o objetivo de formar sujeitos para o mundo do trabalho, como também de oferecer o preparo adequado para aqueles que desejassem dar seqüência aos estudos em nível superior, no próprio Mackenzie ou em outra instituição. Para a execução deste propósito, Stewart defende o estabelecimento de dois cursos distintos: o primeiro, voltado para a área acadêmica, destinado a ser líder do Mackenzie; o segundo, voltado para o trabalho. No mesmo relatório, Stewart declara, também, considerar necessário um esforço para o oferecimento de mais disciplinas do interesse das meninas, as quais, segundo ele, seriam costura, dança, economia da casa, entre outras.

Sobre o Jardim de Infância, Stewart afirma:

Além disso, parece haver certa demanda por um Jardim de Infância. Embora cético quanto ao real valor de tal departamento, eu penso que isso resolveria o problema de muitas mães e poderia servir para aumentar nossos números nos anos mais iniciais, onde nós poderíamos obter melhor proveito. Nós temos um lugar maravilhoso para tal departamento, o qual poderia ser instalado (montado) com baixo custo<sup>33</sup> (Relatório Anual, 1930, p. 24).

Em 1930, o interesse na reativação das atividades do Jardim de Infância na instituição então reaparece.

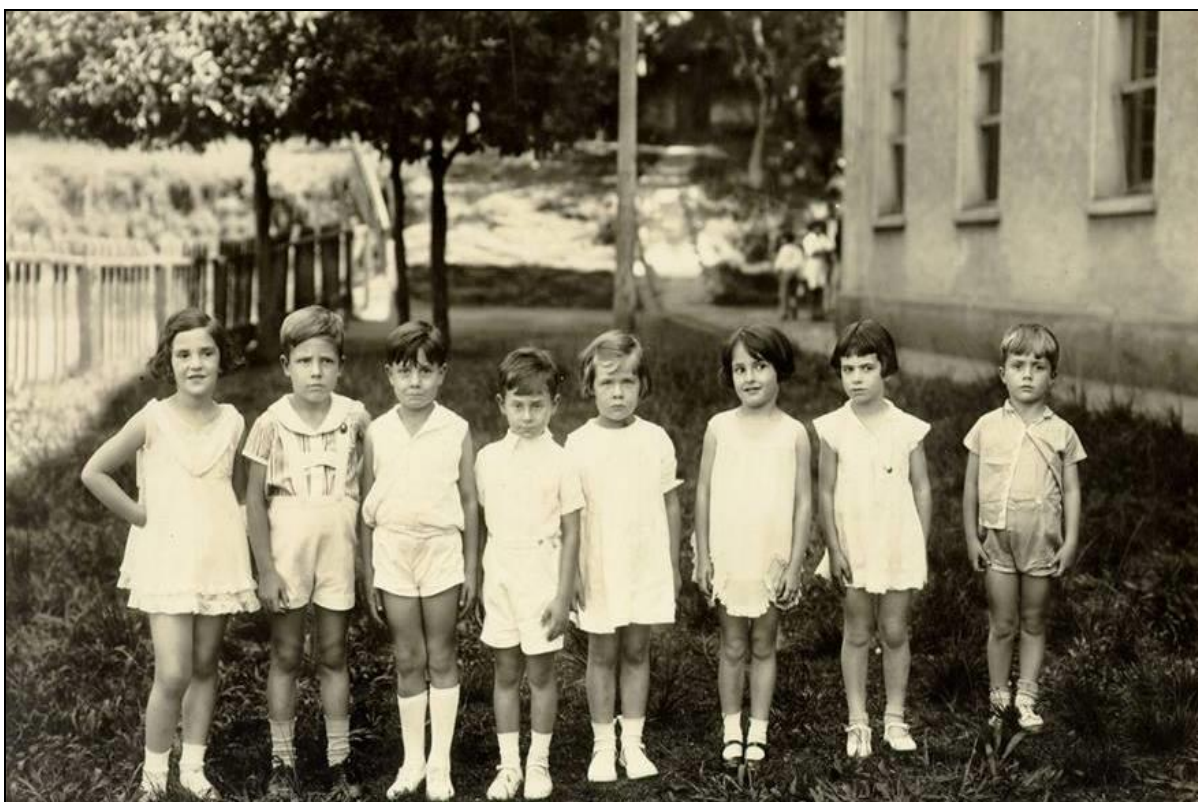
A análise do excerto é proveitosa. Nele, vimos, encontramos a seguinte afirmação: “parece haver certa demanda por um Jardim de Infância”. Se assim

---

<sup>33</sup> Nossa tradução: “Kirdergarten – There also seems to be some demand for a kindergarten. While skeptical as to the real value of such a department, I think it solves a problem for many mothers and might serve to increase our numbers in the lower years, where we could handle more to advantage. We have a wonderful place for such a department, which could be fitted up at little expense”. (Mackenzie College, President’s Report to the Board of Trutees, 1930, p. 124).

era, é possível que essa demanda não se fizesse sentir entre os anos de 1925 e 1929, colaborando para o não funcionamento do Jardim na instituição durante o período.

No mesmo excerto, Stewart não esconde seu ceticismo quanto ao real valor formativo da educação pré-escolar: “enquanto céticos ao real valor de tal departamento, eu penso que isso resolveria o problema de muitas mães e poderia servir para aumentar nossos números”. Logo, ao decidir pela reabertura do Jardim, Stewart não o fez em função de razões pedagógicas. Entendia o Jardim como um meio para elevar o número de alunos matriculados, e como um possível importante recurso para as mães. Ademais, acrescenta Stewart, a instituição já dispunha de um local apropriado para organizar o Jardim de Infância.



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Kindergarten, 1930

Os Relatórios de 1931 e de 1932 não mencionam o funcionamento de um Jardim de Infância na instituição. O Relatório Anual de 1933, no entanto, o faz:

A colônia americana em S. Paulo manteve uma relação amigável com o Mackenzie. A Escola Graduada e seu jardim de infância anexo continuam a fornecer um lugar para a educação das crianças de língua Inglesa e a "irmandade Religiosa daqueles que falam o idioma Inglês", que realizam seus serviços no Ginásio todos os domingos, têm nos mantido perto da comunidade no seu lado religioso. Os efeitos corrosivos de residência no estrangeiro sobre os jovens que vêm dos Estados Unidos, sem um caráter suficientemente desenvolvido e estabelecido torna-se cada vez mais evidente para um observador, como o passar dos anos. É muito difícil para os jovens que não têm bases definitivas e fixas, resistir às tentações da vida em uma cidade estrangeira, como S. Paulo<sup>34</sup>. (p. 11).

O excerto do Relatório de 1933 indica uma relação de proximidade entre a colônia norte-americana e o Mackenzie, reforçando a ideia de que, na época, o Jardim de Infância da Escola Americana era destinado somente à crianças de pais de origem norte-americana, ou protestantes, que dominassem a língua inglesa.

Assim, se, de um lado, quando da fundação, em 1878, o Jardim de Infância da Escola Americana recebia toda e qualquer criança cujos pais quisessem usufruir do serviço, por outro, nos anos de 1921 e de 1933, a repartição atendia exclusivamente a filhos de norte-americanos ou de protestantes.

Nesse anos, 1921 e 1933, é possível identificar a preocupação dos dirigentes da instituição na manutenção da união da comunidade americana. Por isso, o Jardim não poderia estar aberto para todos.

---

<sup>34</sup> Nossa tradução: "The American colony in S. Paulo has maintained its friendly relation with the Mackenzie. The Graded School and its annexed Kindergarten continue to provide a place for the education of English-speaking children and the "Religious Fellowship of those speaking the English language", which holds its services in the Gymnasium every Sunday, has brought us close to the community on the religious side. The corroding effects of foreign residence on young people who come from the States without a sufficiently developed and established character becomes increasingly conspicuous to an observer as the years go on. It is pretty hard for young people who have no definite and fixed bases to resist the temptations of life in a foreign city like S. Paulo". (Mackenzie College, President's Report to the Board of Trustees, 1930, p. 11).





**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Kindergarten, 1933.

Sobre o que se esperava para os próximos anos, do Relatório Anual de 1934 consta:

Em anos anteriores, tem sido mais habitual registros que tratam dos anos superiores desta escola, e poucos registros dos primeiros anos. Durante alguns anos não tem sido mantido o curso: Jardim de Infância para iniciar os pequenos na Escola Americana. A partir de agora, a julgar pelas tendências de 1934, podemos esperar maior freqüência nos anos iniciais, com maior probabilidade de continuação no Colégio através de todo o período da educação. É muito gratificante expressar no registro desta escola que o Jardim de Infância foi estimado por um bom número de alunos<sup>35</sup>. (p. 13-14).

Segundo Benjamin Harris Hunnicutt, presidente do Mackenzie em 1934, o número de crianças matriculadas na educação pré-escolar era pequeno, se

---

<sup>35</sup> Nossa tradução: "In former years it has been customary to have heavy registration in the upper years of this school and small registration in the first years. For some years there has been maintained a kinder-garden course to start little ones in the American School. From now on-to judge by the trends of 1934, we can expect larger attendance in the beginning years, with a larger probability of continuation in the College through the whole term of education. It was very gratifying to have this school's registration go over what was estimated for it by a good number of pupils". (Mackenzie College, President's Report to the Board of Trutees, 1934, p. 13-14).



comparado aos registros de matrículas das demais repartições de ensino do estabelecimento. Todavia, no ano de 1934, houve um número significativo de matrículas no Jardim, 19 crianças. Conforme o Relatório de 1934, a escola protestante ofertava os seguintes cursos: jardim de infância, primário, preparatório para o Ginásio e comercial.

O conteúdo dos Relatórios dos anos de 1935 à 1941 registra o funcionamento do Jardim de Infância na instituição no período. Em 1935, conforme o respectivo Relatório Anual, 33 crianças estavam matriculadas no Jardim de Infância. Consideremos algumas passagens desse mesmo Relatório:

O trabalho no departamento base da nossa estrutura educacional se desenvolveu bem durante o ano passado. A matrícula total atingiu 462 alunos, um aumento de quarenta alunos em relação ao ano anterior, que já havia recebido um aumento significativo em relação ao ano anterior. Posso julgar este atendimento normal, mesmo no melhor dos anos, porque anteriormente mais dois anos foram incluídos na Escola Americana, e estão sendo até agora tão conceituado. O trabalho agora é dividido em três grupos - do jardim de infância, quatro anos primários, e o curso de admissão para o ensino médio, que é de apenas um ano. É de se esperar que, em mais um ano o atendimento total chegará ha 500 alunos para estes anos, e isso não é de todo improvável.

O Jardim de Infância foi transferido para uma sala maior, o que facilitou o seu trabalho, além de existir um número maior de matrículas.

Para 1936 esta classe será inserida em um edifício separado, que foi ocupado pela Escola Graduada de São Paulo, um local com quartos, mais adequado e atraente. Um aumento ainda maior em frequência pode ser previsto e tratado com bons resultados<sup>36</sup>. (p. 16-17).

---

<sup>36</sup> Nossa tradução: "The work in this foundation department of our educational structure was good during the past year. The total matriculation reached 462 an increase of forty over the previous year, which had already received an appreciable increase over the previous year. As far as I can judge this attendance is quite up to normal even in the best of years, because formerly two more years were included in the American then are now so rated. The work is now divided in three groups – Kindergarten, four primary years, and the admission course for the high school, which is of only one year. It is to be hoped that another year the total attendance will reach 500 for these years, and this is not at all improbable.

The Kindergarten was moved in to a larger room that facilitated its work and there was a larger matriculation. For 1936 this class will be placed in a separate building which has been occupied by the São Paulo Graded School, and as quarters there will be still more adequate and attractive. A still larger increase in attendance can be expected and handled with good results". (Mackenzie College, President's Report to the Board of Trutees, 1935, p. 16-17).

Segundo o Relatório Anual, no ano de 1934, as matrículas nos anos iniciais da Escola Americana atingiram um bom número, com aumento de 40 inscritos no quadro geral de alunos. O número de matrículas experimentava um crescimento anual. Hunnicutt, ainda presidente do Mackenzie em 1935, acrescenta que o crescimento do número de matriculados em 1934 era esperado, em razão da inclusão de mais dois anos na base de estudos da Escola Americana: um ano de Jardim de Infância e um ano de Curso de Admissão para o Ensino Médio. O trabalho da escola estava assim: Jardim de Infância, 01 ano; Ensino Primário, 04 anos; Curso de Admissão para ingresso no Ensino Médio, 01 ano. Em mais um ano, previa-se que a escola alcançasse um total de 500 alunos.

Em 1936, o Jardim de Infância havia sido transferido para um edifício separado, mais espaçoso, adequado e atraente. Para a repartição, esperava-se um maior número de matrículas.



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Kindergarten. D. Ruth Bicudo in charge, 1935

Sobre o Ensino Primário, o Relatório destaca:

As classes primárias foram preenchidas de uma forma satisfatória, com uma exceção ocasional. O trabalho nas salas de aula está sendo cuidadosamente supervisionado e uma melhor coordenação está sendo procurada.

O trabalho feito no curso de admissão de um ano está dividido em quatro classes, por causa de grande demanda. Muitos estudantes que cursaram o primário em outras escolas têm vindo até nós, para se prepararem para os exames de admissão oficial para o ginásio. Nenhum esforço é poupado para dar uma preparação sólida em disciplinas escolares e proporcionar aos alunos nossos métodos de ensino de trabalho e estudo<sup>37</sup>. (1935, p 17).

No Ensino Primário, era atendido um bom número de alunos. Os trabalhos desenvolvidos em sala eram supervisionados e a instituição estava em busca de uma coordenação mais eficaz. O curso de admissão era dividido em quatro classes, em razão da grande demanda. Muitos estudantes que haviam cursado o Ensino Primário em outras escolas procuravam a Escola Americana para o curso de admissão.

Os dados do Relatório de 1936 mostram que o número de alunos da instituição continuava a crescer. Vejamos:

Alguns dias atrás, terminou o ano letivo de 1936, que foi de certa forma o melhor da história do Mackenzie College. Damos graças a Deus pelas inúmeras bênçãos recebidas. Estamos igualmente gratos a todos que de alguma forma nos ajudaram a fazer deste ano um sucesso. Nós sentimos que a boa vontade daqueles que enviaram as crianças para nós, é um dos nossos maiores estímulos.

Todos os cursos e departamentos funcionaram sob a supervisão do governo. Estamos agora preparados para oferecer uma educação oficializada, começando com o curso primário e terminando com os cursos de engenharia. Mantemos relações cordiais com os vários departamentos da Educação e em todos os sentidos os nossos cursos têm o reconhecimento oficial.

---

<sup>37</sup> Nossa tradução: "The primary grades are filling out in a satisfactory way, with an occasional exception. The work in the class-rooms is being carefully supervised and better coordination is being sought for.

The work done in the one year admission course is divided in four classes, the attendance being so large as to justify this. Many students who have done primary work outside come to us for this special preparation for the official entrance examinations to the High School Courses. No effort is spared to give solid preparation in school subjects and bring the students is to line with our school methods of work and study". (Mackenzie College, President's Report to the Board of Trutees, 1935, p.17).

Vamos repetir isso de novo porque ainda há quem pergunte se os nossos cursos são reconhecidos pelo governo. Para todos podemos responder afirmativamente.

A matrícula geral deste ano foi o maior da história da instituição. Era 1720, distribuídas da seguinte forma: Escola Americana, 546; Gymnasium Course, 388; School of Commerce, 356; Cursos Complementares e Pré-Acadêmico 114; Cursos Técnicos, 164, Escola de Engenharia 152. Houve um aumento no número de alunos em todos os cursos e departamentos. Em algumas classes o número de presenças atingiu a capacidade total. Para o próximo ano, estamos organizando mais salas de aula, a fim de receber o aumento normal, principalmente no Curso Gymnasium. Um total de 133 alunos formados pela instituição. Houve 22 alunos no Curso Gymnasium, 47, na Escola de Comércio, 17 no Curso Pré-Acadêmico, 30, na Escola Técnica e 17 da Escola de Engenharia<sup>38</sup>. (p. 96-97).

O documento não informa o número de crianças atendidas no Jardim de Infância em 1936, mas registra que alguns dos alunos antes matriculados na repartição seguiam agora para o ensino primário: “O Jardim de Infância funcionou em separado, de forma que alcançou grande sucesso o trabalho com as crianças pequenas - muitos dos quais entrarão agora no curso primário”.<sup>39</sup> (p. 97).

---

<sup>38</sup> Nossa tradução: “Some days ago we finished the school year of 1936, which was in some ways the best in the history of Mackenzie College. We give thanks to God for the numerous blessings received. We are equally grateful to all who in any way have helped us to make this year a successful one. We feel that the good-will of those who send children to us is one of our greatest stimuli.

All of the courses and departments functioned under the necessary government supervision or registration. We are now prepared to offer an officialized education, beginning with the primary course and ending with the engineering courses. We maintain cordial relations with the various Departments of Education and in every sense our courses have the official recognition.

We repeat this again because there are still those who inquire if our courses are recognized by the government. To all we can answer in the affirmative.

The general matriculation this year was the largest in the history of the establishment. It was 1720, distributed as follows: Escola Americana, 546; Gymnasium Course, 388; School of Commerce, 356; Complementary and Pre-Academic Courses 114; Technical Courses, 164; School of Engineering 152. There was an increase in the number of pupils in all of the courses and departments. In some classes the attendance reached the total capacity. For the coming year, we are arranging more class rooms in order to receive the normal increase, principally in the Gymnasium Course. A total of 133 students graduated from the institution. There were 22 in the Gymnasium Course; 47 in the School of Commerce; 17 in the Pre-Academic Course; 30 in the Technical School and 17 the School of Engineering”. (Mackenzie College, President’s Report to the Board of Trutees, 1936, p. 96-97).

<sup>39</sup> Nossa tradução: “The Kindergarten functioned in a separate in a large way to the success of the work with the small children – many of whom will now enter the Primary Course.” (Mackenzie College, President’s Report to the Board of Trutees, 1936, p. 97).



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Kindergarten, 1936.

Sobre o ano de 1937, no Relatório Anual, Hunnicutt, presidente do Mackenzie, afirma que a Escola Americana teve bons resultados, do ponto de vista educativo, disciplinar e dos resultados em cada classe. Os docentes teriam desenvolvido um trabalho, talvez, sem precedentes (Relatório Anual, 1937, p. 49). Abaixo, a porcentagem de alunos aprovados:



In the Kindergarten 78% passed.  
(those who did not were kept back because they were underage)

1st year A	100%
1st year B	94%
2nd year A	96,5%
2nd year B	100%
3rd year A	95%
3rd year B	100%
3rd year B E	96,5%
4th year A	78,5%
4th year Esp.	95%
4th year B	98,5%
4th year B E	100%
4th year C	100%

—————  
Average – 96,5% (not including the Kindergarten because it does not represent a true average).

Teachers: The work was developed and carried on in the following way.

Kindergarten – D. Abiaíl Leão e D. Horacina Silva.

First Year – D. Anna Calandra e D. Maria Luiza Borsoi.

**Fonte:** Relatório Anual, 1937, p. 49.

É importante frisar que a educação das crianças pequenas no Jardim de Infância da Escola Americana não tinha como objetivo a promoção para o Ensino Primário. Conforme o Relatório, o critério utilizado pela instituição para

a inserção da criança no Ensino Primário era a idade, respeitando a determinação legal quanto ao ingresso no ensino primário. Destaca-se, também, que os nomes das professoras não são norte-americanos.



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Kindergarten, 1937.

A partir de 1938, os Relatórios Anuais passam a ser redigidos em língua portuguesa. Mas, nas primeiras páginas e, em alguns casos, nas últimas, há sempre um resumo em inglês das questões discutidas no relatório. No documento de 1938, há poucas referências ao Jardim de Infância. Menciona-se a mudança de professora e a não computação do número de alunos matriculados.

Com a retirada de D. Abiail Ribeiro, que tão bons serviços prestou a Escola, sugerimos, para substituí-la, o nome de D. Esther Homem, parecendo a nós que D. Esther possui todas as qualidades para uma professora de Jardim de Infância. (p. 3).

[...] Referindo-se ao aproveitamento escolar dos sujeitos matriculados na Escola Americana, o Relatório Anual de 1938 declara que o “Jardim de Infância deixou de ser computado devido a transferência ser baseada conforme a idade do aluno”. (p 5).



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Kingergarten, 1938

No Relatório de 1939, quanto ao envolvimento dos pais com a Escola Americana, consta que, no fim do segundo semestre, o Jardim de Infância e o primeiro ano ofereceram uma festa de encerramento, que muito agradara os pais de alunos. Ainda nesse relatório, no item “Necessidades”, temos:

O bebedouro do Jardim de Infancia deve ser substituído. Há necessidade de mais um no recreio. Todos os bebedouros faltam muito a desejar.

As carteiras faltam muito a desejar, especialmente no prédio onde funciona a Escolinha. (p. 25).

No Relatório de 1940, o Jardim de Infância é mencionado nos seguintes itens:



**Festa Escolares**

“O dia Pan foi comemorado com programa muito significativo. A festa de encerramento, em que tomaram parte saliente os alunos do Jardim de Infância, terminou os trabalhos do ano com chave de ouro”. (p. 17).

**Alunos Gratuitos**

“O aluno José Sampaio do 2º Ginásio continuou a prestar ótimos serviços na Escola Americana, cuidando do recreio do Jardim de Infância”. (p. 20).

**Necessidades**

“O bebedouro do prédio onde funciona o Jardim de Infância tem dois (2) inconvenientes: 1º Está muito alto, 2º É muito incomodo”. (p. 21).

No Relatório de 1941, o Jardim de Infância é citado brevemente em dois momentos distintos:

**Festas Escolares**

“As festas de encerramento alcançaram grande êxito. O Jardim da Infância, como de costume, apresentou numeros originais que muito agradaram”. (p.18).

**Sugestões**

“O bebedouro do Jardim da Infância poderia ser mudado por um mais cômodo, pois a criançada é obrigada a subir numa cadeira para tomar água”. (p. 21).

Na análise dos Relatórios de 1937 à 1941, notamos que são poucas as referências ao Jardim de Infância. Geralmente, registram algum acontecimento importante na instituição ou algum contratempo, sobretudo, de necessidade ou de mudança.

De qualquer modo, as informações encontradas nos relatórios, referentes ao período de 1937 à 1941, são suficientes para nos permitir dizer que os docentes que atuavam no jardim tinham uma certa concepção pedagógica, consideravam as especificidades da infância em suas práticas e eram sensíveis e atenciosos no trato com as crianças. No entanto, as informações colhidas nesses mesmos relatórios indicam também que, por vezes, a instituição não levava em conta as necessidades dos pequenos. É o

caso, por exemplo, do problema com os bebedouros. A mesma queixa se repete nos anos de 1940 e 1941. A solicitação docente foi ignorada por mais de um ano.

Na análise dos Relatórios de 1942 e de 1943, percebemos que as informações presentes no corpo do texto não correspondiam necessariamente ao que era dito no resumo em inglês que acompanhava a documentação. As notícias referentes ao Jardim de Infância, por exemplo, constavam apenas dos resumos. Quais seriam as razões desse procedimento? Qual o destinatário do texto em português? E a quem se destinava o texto em inglês?

A função dos relatórios era a de prestar contas à Junta de Missões Estrangeiras de Nova York, órgão que, até a década de 1960, era responsável por subsidiar e patrocinar os trabalhos da Escola Americana e do Mackenzie College. Isso explica a incorporação do resumo em inglês ao documento que passara a ser elaborado português, mas não explica a diferença de informações presente no corpo do texto e no resumo.

É possível que, nos anos de 1942 e 1943, tenha se desejado restringir à Junta de Missões Estrangeiras da Igreja Presbiteriana do Norte as informações sobre o Jardim, somente. Eis a hipótese em favor da qual argumentaremos a seguir.

No texto em português, o Jardim de Infância não é mencionado. Sobre a repartição, consta apenas uma foto com as crianças do Jardim. As notícias sobre as demais repartições de ensino da escola informam, sobretudo, os avanços e acertos da instituição.

Considerando que milhares de crianças sofrem atrozmente, em todas as zonas de guerra, foi o nosso desejo fazer da Escola Americana, um verdadeiro paraíso para os seus alunos. Com a cooperação das distintas professoras e auxiliares, foi-nos possível proporcionar à criançada um ambiente de paz e alegria. (1942, p. 23).

No resumo em inglês do Relatório de 1942<sup>40</sup>, sobre a redistribuição das diferentes repartições de ensino da instituição, temos:

---

<sup>40</sup> A partir de 1938, os relatórios passam a ser escritos em português, mas os resumos a eles anexos são redigidos em inglês, o que explica as citações em inglês que se seguirão em nota.

#### Redistribuição das escolas nos campos

No encontro anual do conselho em Fevereiro de 1942 foi proposto um estudo completo para a redistribuição de várias escolas nos campos e um plano geral foi aprovado. Este plano geral foi discutido e aprovado sucessivamente pelo comitê do Plano Educacional, do Plano de Construções e pelo Plano de Finanças. Logo depois do meio do ano, todas as coisas começaram a “entrar em forma” de modo que algumas mudanças entraram em efeito em 1943. Não é necessário dar mais detalhes aqui, neste relatório, o importante é que o plano básico estava sendo seguido.

A mudança da Escola Americana para a rua Piauí – ampliando o velho edifício da Escola Americana para um ponto onde todas as classes poderiam ser acomodadas. Embora, as restrições para construção, devido às condições de guerra, foi decidido seguir em frente e felizmente, em nenhum momento, as operações de construção foram interrompidas. A Escola Americana havia sido reduzida para 5 anos de curso primário e até mesmo o jardim de infância não continuou com suas atividades, sendo assim, um edifício bem menor poderia acomodar todas essas classes<sup>41</sup> [...]. (p. 2 – 3).

Em 1942, portanto, tendo em vista bem acomodar os alunos, foi proposta e aprovada a mudança da Escola Americana para um antigo prédio da instituição na Rua Piauí. A mudança se iniciou depois do meio do ano, sendo finalizada em 1943. Mesmo com as restrições impostas por ocasião da 2ª Guerra Mundial, o bom andamento da ampliação do prédio da Rua Piauí não foi afetado.

---

<sup>41</sup> Nossa tradução: “Redistribution of Schools on the Campus. At the annual meeting of the Council in February 1942 it was proposed that a thorough study be made of a general redistribution of the various schools on the campus and general plan approved. This general plan was discussed and approved successively by the committees on Educational Plans, Grounds and Buildings and Finances. Soon after the middle of the year actual work began on getting everything in shape so that all these changes might go in effect in 1943. It is not necessary to give details here, but the basic plan is as follows –

The moving of the Escola Americana to the Rua do Piauí – enlarging the old American Graded School building to a point where all its classes might be accommodated. In spite of restricted building possibilities due to war conditions it was decided to go ahead, and fortunately at no time were the building operations interrupted. The Escola Americana has been reduced to a five year primary course and even the kindergarten has been discontinued, so that a much smaller building could accommodate all its classes.

The former Escola Americana building will now house the junior high school of four years. There will be same 750 to 800 students in this group and adequate space is available in the building for all classes [...]. (Mackenzie College, President’s Report to the Board of Trustees, 1942, p. 2-3).

Mas é importante destacar que também o programa de ensino passou por modificações. O Ensino Primário foi reduzido para 5 anos e as atividades do Jardim de Infância foram suspensas, por isso, um edifício menor poderia acomodar bem as classes.



**Fonte:** Acervo Centro Histórico Mackenzie. Jardim, 1º A, 1º B, 2º A, 1942

Diante da reorganização pela qual passara a Escola Americana em 1942, no Relatório Anual de 1943, temos:

#### Americano School - Escola Americana

A remoção desta parte mais antiga da nossa instituição, para o novo prédio na Rua Piauhy marcou uma mudança decisiva em seu curso. O Jardim de infância deixou de funcionar por causa da falta de espaço e, como salas de aula apenas sete foram suficiente com uma sessão de meio dia para as classes de catorze. Esta foi, provavelmente, uma desvantagem a partir de um ponto de vista escolar, mas, devido às crescentes dificuldades de transporte na cidade, pode ter trazido vantagens decisivas aos pais. A separação completa de toda a escola primária, alojadas em um prédio, com seu próprio terreno de jogo, foi uma vantagem distinta.

Um notável aumento no atendimento para o ano foi encorajador. Em 1942, houve uma queda para 550, em 1941 para 522. Em 1943, o atendimento foi 554, apesar da queda do Jardim de Infância que normalmente tinha um registro de 16 a 20 crianças. Tudo indica que este aumento irá continuar até que a capacidade de cerca de 600 seja atingido<sup>42</sup> [...]. (p. 3-4).

Segundo o Relatório de 1943, a mudança da Escola Americana para o novo prédio da Rua Piauí implicou em mudanças também no funcionamento dos cursos. Por exemplo, vimos, “o Jardim de infância deixou de funcionar por causa da falta de espaço”.

Porém, é possível que o encerramento das atividades do Jardim não se explique principalmente pela falta de espaço. A pouca relevância atribuída pela instituição à educação das crianças pequenas, em relação às demais repartições de ensino, pode melhor explicar a suspensão das atividades do Jardim.

Nos relatórios posteriores, de 1944 à 1961 (data do último relatório disponível), não há registros do funcionamento de um Jardim de Infância na Escola Americana. Desse modo, parece acertado considerar que, no período de 1942 à 1961, não houve um Jardim de Infância na instituição.

Finalmente, levando em conta a análise das fontes, no longo período de 1878 à 1942, consideramos que, mais das vezes, quando das interrupções das atividades do Jardim, as razões que as explicam estão ligadas, sobretudo, ao modo como aqueles que ocuparam cargos de liderança na instituição concebiam a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Ademais, desde sua criação, em 1870, a escola cresceu significativamente, incorporando, por exemplo, cursos técnicos e universitários.

---

<sup>42</sup> Nossa tradução: “Schools and Departments. American School - Escola Americana  
The removal of this the oldest part of our institution, to the new building on the Rua Piauí marked a decided change in its course. Kindergarten was dropped because of the lack of space and as only seven class rooms were available a half day session for the fourteen classes became necessary. This was probably a disadvantage from a school point of view, but due to the increasing difficulties of transportation in the city it may have brought decided advantages to the parents. The complete separation of the whole primary school to be housed in one building, with its own play grounds, was a distinct advantage.

A notable increase in attendance for the year was encouraging. In 1942 there had been a drop from 550 in 1941 to 522. In 1943 the attendance was 554, in spite of the dropping of Kindergarten which usually had a registration of 16 to 20 children. Everything indicates that this rise will continue until fall capacity of some 600 is reached”. (Mackenzie College, President's Report to the Board of Trustees, 1943, p. 3-4).

Na medida em que a escola crescia, os registros sobre o Jardim rareavam. A ampliação dos cursos ofertados pela escola, associada à concepção dos líderes da instituição sobre a educação das crianças pequenas são dois importantes elementos que explicam o encerramento das atividades do *Kindergarden* da Escola Americana. Esses elementos, vale mencionar, possivelmente, colaboraram também para que a história do Jardim de Infância da Escola Americana se perdesse por certo tempo na própria memória institucional.

### 3. 4 O Jardim de Infância da Escola Americana: tempo, espaço, proposta pedagógica

Conforme o prospecto mais antigo disponível do estabelecimento (1885-86), a Escola Americana foi aberta em 1870 e, em 1885, já contava com um curso completo, do Jardim de Infância ao curso superior: “Recebe-se alumnos de qualquer idade desde 3 até 21 annos, destinados ao Jardim da Infancia, ao curso primario, secundario ou superior.” (Prospecto da Escola Americana, 1885-86, p. 1).

Sobre o funcionamento de suas repartições, o regime interno e o quadro pessoal eram separados entre si, porém, ligadas à mesma direção geral. O prospecto indica a intenção da instituição de dar continuidade de uma repartição para outra, preparando o aluno para a etapa seguinte do seu desenvolvimento (Prospecto da Escola Americana, 1885-86).

Segundo o Prospecto da Escola Americana de 1885-86, o período de funcionamento da primeira repartição, o Jardim de Infância, era das 9h30h às 13h00. Já o Prospecto de 1893 informa-se que as atividades se iniciavam às 10h00 e se encerravam às 14h00.

Nos Prospectos de 1885-86 e de 1893, quanto ao plano de ensino da instituição, temos:

O Jardim funciona n'uma sala espaçosa, completamente montada com todos os aparelhos exigidos pelo systema

Froebel e outros que a experiencia tem mostrado serem aproveitaveis.

Funciona das 9 ½ da manhã a 1 da tarde, e os alumnos nunca estão mais de 15 minutos occupados na mesma coisa. (1885, p. 7).

E no Prospecto de 1893, encontramos:

Esta parte nosso systema, baseado no, hoje bem conhecido, systema de Froebel tem por fim o desenvolvimento intellectual desde a mais tenra idade, por methodos intuitivos e naturaes, tendo sempre em vista as necessidades physicas das crianças attrahindo-as aos conhecimentos e desenvolvimento das faculdades observadoras, sem desgostos, sem estudos forçados, nem constrangimento dos corpos e sem lagrimas, mas com alegria e contentamento; aprendendo dos proprios brinquedos e alcançando assim os beneficos effectos da disciplina e o uso acertado dos sentidos. (p. 4).

De acordo com Batista (1996), Chamberlain propõe o modelo froebeliano porque considerava que por meio dele as crianças pequenas se desenvolveriam intellectualmente desde a mais tenra idade. Vejamos:

Na verdade, o jardim de infância, é adotado com o objetivo de igualar o sistema de ensino da Escola Americana ao dos Estados Unidos onde já se desenvolvia a educação ante - escolar com muito sucesso.

Quanto a adoção da pedagogia froebeliana não se pode deixar de considerar, que nos Estados Unidos e por extensão na Província da São Paulo, é implantada porque os princípios da educação moral e religiosa de Froebel, relacionam-se diretamente com os propósitos do ensino desejado pelos protestantes americanos. (1996, p. 106 -107).

As fontes primárias institucionais, porém, não fornecem nenhuma informação quanto ao espaço destinado para o Jardim de Infância da Escola Americana. Por isso, também, a necessidade de buscarmos informações em jornais da época, como o *Imprensa Evangélica* e a *Província de S. Paulo*.

A *Imprensa Evangélica*, em 31 de julho de 1883, noticiava:

Nas palavras amigaveis com que esta redação saudou, no seu numero de 15 do corrente, ao Jardim de Crianças que actualmente está funcionando no salão no fundo do novo

edifício da igreja Presbiteriana (rua 24 de Maio), houve erro de apreciação quanto a data de inauguração. (p. 111).

A Rua 24 de Maio é a primeira rua paralela à Avenida São João, no centro antigo de São Paulo, nas proximidades do Largo do Paissandu. No terreno adquirido pelo Reverendo Chamberlain, na Rua de São João - atual Avenida São João, foram construídas as instalações da Escola Americana. Em 1875/1876, o terreno era comprido e chegava a fazer “fundos” com a Rua 24 de maio. Inicialmente, a Igreja Presbiteriana realizava seus cultos e reuniões da EBD (Escola Bíblica Dominical) no prédio cuja frente dava para a Avenida São João, nº 139, esquina com a Rua Ypiranga (atual Avenida Ipiranga). Adiante, a Igreja Presbiteriana construiu o seu primeiro templo em São Paulo sobre o mesmo terreno, mas com frente para a Rua 24 de Maio. Por isso, se confundirem, por vezes, os endereços da Escola Americana (Avenida São João) e da Primeira Igreja Presbiteriana de São Paulo (Rua 24 de Maio). O terreno era o mesmo e os prédios faziam fundos um para o outro. Portanto, durante os seus primeiros anos de atividade, o Jardim de Infância funcionou no prédio onde eram realizados os cultos da Primeira Igreja Presbiteriana de São Paulo.

Em geral, com base no que apresentamos, o Jardim de Infância da Escola Americana seguia a lógica dos protestantes norte-americanos – “uma igreja e uma escola”. Para a fé reformada, é essencial que seus fieis sejam capazes de adequar-se a formalidade dos cultos e saibam ler e desenvolver a prática de interpretar a Bíblia. (BATISTA, 1996, HACK 2000, RAMALHO, 1976, RIBEIRO, 1981, SILVA, 2010).

Nesse sentido, Batista (1996) afirma:

É bastante lógico que os protestantes norte-americanos baseando-se na concepção de que “instrução é um ato de fidelidade a Deus” quando se estabeleciam em um determinado lugar, ao lado da igreja criassem escolas para que seus filhos fossem educados segundo os padrões a que estavam acostumados em sua terra natal, assegurando assim às crianças, educação formal (instrução) juntamente com educação religiosa. (p. 63).



Nas notícias do Jornal *Provincia de S. Paulo*, identificamos que, quando o Jardim de Infância teve suas atividades reabertas, em 1883, continuou a funcionar na Rua 24 de Maio.

Jardim de Crianças  
Kindergarten  
Annexo á Escóla Americana  
Abrir-se-ha amanhã (16) no salão, no fundo do novo edificio da  
egreja presbyteriana, da rua 24 de Maio, no Chá, proximo ao  
largo 7 de Abril.  
A entrada é pelo portão da mesma rua.  
A. directora  
P. R. Thomas. (Terça-feira, 17 de Julho de 1883, p. 1).

Ainda, segundo notícias da *Provincia de S. Paulo*, em 1886, as atividades do Jardim de Infância deixam de funcionar no mesmo edifício em que se localizavam as demais repartições de ensino da Escola Americana: “[...] Jardim da Infancia – para ambos os sexos, em edificio separado, á rua 24 de Maio, entrada pelas ruas do Ypiranga e S. João”. (*Provincia de S. Paulo*, Domingo, 3 de Janeiro de 1886, p. 3). Possivelmente, o jardim tenha funcionando nesse mesmo local até meados de 1893, quando teve suas atividades interrompidas.

Nos anos de 1921 – 1923; 1930 – 1934, provavelmente, o Jardim de Infância funcionou no espaço que, inicialmente, em 1921, era a casa da Profa. Piers, localizada dentro do Campus do Mackenzie, à Rua Consolação.

No ano de 1935, até por volta de 1942, as atividades do jardim funcionaram num edifício adaptado para as crianças pequenas (espaço que, anteriormente, era uma casa destinada a algum professor), com entrada próxima a Rua Itambé. A “casa de tijolinho”, onde funcionou o Jardim de Infância, que, posteriormente, passou a abrigar a Associação dos Antigos Alunos do Mackenzie, foi demolida.

### 3.5 Contribuições da Escola Americana no Processo de Estruturação e Organização do Sistema Educacional Público Paulista

Dissemos, antes, que a proposta pedagógica norte-americana era considerada modelar por determinados segmentos da sociedade brasileira, por suas características liberais, democráticas e progressistas. Nessa perspectiva, o estudo de Ramalho (1976) é esclarecedor:

Uma das características do protestantismo norte-americano no século XIX é a influência recebida através do movimento religioso chamado pietismo.

Em sua origem, na Europa, o pietismo caracterizava-se sempre como “um movimento” sem a preocupação de criar “seitas ou denominações” próprias, mas permeando as já existentes, através de suas ênfases numa religião do coração e da salvação. (p. 41-42).

No século XIX, os norte-americanos sofreram forte influência da ideologia liberal europeia. Os valores liberais europeus foram então incorporados pelos norte-americanos protestantes, na de vida e na religião, dando origem ao movimento conhecido como pietismo. Cinco são as categorias do pensamento liberal que fundamentam o pietismo:

**Individualismo:** uma das doutrinas básicas do protestantismo. Refere-se à responsabilidade individual. Aspectos presentes na fé protestante: a conversão, a salvação e o testemunho (RAMALHO, 1976).

**Liberdade:** característica que tem origem na reforma protestante; muito enfatizada no pietismo. Dela decorrem o direito de livre interpretação das escrituras e o “livre acesso a Deus”, abolindo-se os dogmas e os intermediários (RAMALHO, 1976).

**Democracia:** sobre a questão que pergunta pela melhor forma de governo, a posição de pietistas e o liberais coincidem. As igrejas protestantes históricas adotam o sacerdócio universal dos crentes, uma das características mais realçadas pelo pietismo. Os movimentos protestantes defendiam a liberdade

dos grupos que formavam a sociedade, por isso, eram contrários a uma autoridade forte e centralizadora e a intervenção de autoridades políticas ou eclesiástica na vida privada do indivíduos: “A organização burocrática e administrativa das igrejas protestantes pretendia ser, em geral, democrática, racional e eficiente, dando possibilidades ao trabalho dos leigos e à participação de congregações locais nas decisões mais importantes”. (RAMALHO, 1976, p. 45).

**Trabalho e êxito:** para os pietistas, o trabalho é a finalidade da vida, a vocação. O êxito no trabalho sinaliza a benção de Deus ao trabalho executado (RAMALHO, 1976).

**Progresso:** o progresso é ilimitado e contínuo, portanto, a ordem precisa ser sempre aperfeiçoada. A ideia é proveniente do próprio liberalismo, a partir de duas fontes: o capitalismo ocidental e a idéia de evolução (RAMALHO, 1976).

Os protestantes norte-americanos que chegaram no Brasil no final do século XIX trouxeram consigo os valores, percepções e concepções liberais do movimento pietista. Por essa razão, despertaram a simpatia das elites intelectuais e progressistas brasileiras, as quais viam no modelo político, cultural e econômico norte-americano um ideal de progresso.

Os liberais brasileiro de então acreditavam na construção de uma nova sociedade. Na defesa do modelo republicano de governo, tomavam a educação como instrumento de construção de um novo país, de constituição de uma sociedade democrática. A Escola pública era, aqui, concebida como o pilar para a organização de tal sociedade.

Na análise das fontes primárias, verificamos que, no processo de sistematização e organização do sistema público paulista, o primeiro governo republicano, de 1889, buscou auxílio na Escola Americana. Por exemplo, contratou profissionais que atuavam na instituição, como as professoras Maria Guilhermina e Márcia Browne.

A contratação de quem tivesse adquirido os segredos do método intuitivo (como Dona Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Márcia Browne), que se dispusesse a fazer demonstração do método aos normalistas e os orientasse na prática do novo método, era a chave da renovação do ensino paulista. (REIS FILHO, 1995 p. 70).

Nesse mesmo sentido, o *Estado de S. Paulo* (Quarta-feira, 2 de Julho de 1890) informou:

Como estava anunciado, iniciaram-se hontem os trabalhos das duas escolas modelo, creadas pela nova Reforma da Escola Normal.

Estiveram presentes o dr. Governador do Estado e diversos convidados.

As aulas funcionam em um edificio contiguo á egreja do Carmo e pertence, segundo nos informa, á ordem Terceira do Carmo.

Os trabalhos começaram ás 11 e pouco da manhan, na escola do sexo masculino de que é directora Miss Browne, professora norte-americana contratada pelo Governo para realizar entre nós o ensino intuitivo adoptado como o melhor em todas as nações cultas e generalizado com extraordinario resultado principalmente nos Estados Unidos. (p. 1).

Referindo-se a Horace Lane, Goldman (1972), destaca:

Em vista do notável sucesso de seus métodos pedagógicos, o Dr. Lane, instado pelo Governo do Estado, promoveu a vinda a S. Paulo de alguns professores norte-americanos. Um pequeno grupo deles foi que organizou, sob liderança de Miss Marcia Browne, a primeira escola moderna na então pequena cidade de São Paulo. (p. 17).

No Prospecto da Instituição (1921), encontramos:

O Dr. Horace M. Lane veio dos Estados Unidos, em 1884, para tomar a direção da Escola, e deu inicio aos preparativos para desenvolver os cursos superiores. Enquanto estes planos tomavam forma, o Estado de São Paulo principiou a reorganizar as escolas públicas, tomando a Escola Americana por modelo. O diretor da Escola e mais quatro professoras passaram para o serviço do Estado, a fim de auxiliar a organização do ensino. Nessa obra o Dr. Horace Lane foi honrado com a confiança de sucessivos governadores do Estado. (p.3).

No Relatório Anual da instituição do ano 1911, consta:

A educação primária e as Escolas Normais do país estão nas mãos dos Estados e variam nos diferentes estados para

acompanhar o desenvolvimento de cada um. A educação deste Estado foi organizada por nós, nos primeiros dias da República, seguindo o plano geral das escolas públicas de St. Louis, Missouri. O primeiro jardim de infância foi organizado por um ex-aluno da falecida senhorita Phebe Thomas. Vários de nossos melhores professores foram emprestados para as escolas públicas, como Miss Márcia P. Browne, nossa professora de métodos, foi transferida para o Governo do Estado, e organizou um ensino normal admirável para o sistema de formação escolar que o Estado tem em nossos dias. Outros Estados têm requisitado professores de S. Paulo para re-organizar suas escolas públicas, e os Estados de S. Catharina, Sergipe e Mato Grosso estão seguindo o plano de S. Paulo.<sup>43</sup> (p.4).

No século XX, portanto, os estados brasileiros tinham autonomia para organizar seu sistema de ensino, e a proposta educacional paulista tornou-se modelo para outros estados do país. Na citação acima, é possível perceber a intenção do presidente do Mackenzie, Horace Lane, de destacar o auxílio prestado pela instituição ao Estado de São Paulo no processo de organização do sistema educacional público paulista. No texto, ressalta os seus “heróis”, professores e diretor, como também a excelência de seu modelo e metodologia de ensino.

Para Horace Lane, a Escola Americana exerceu influência não somente sobre a educação pública do Estado de São Paulo, como também sobre a educação pública de outros Estados. O sistema de ensino público paulista era visto como moderno e modelar. O Relatório Anual de 1911 atribui os méritos do sistema de ensino público paulista à Escola Americana. O excerto é especial. Nele, não temos a instituição a contar sua história. Horace Lane é quem a conta. Ele prestou serviços ao Estado de São Paulo e, ao associar a história da instituição à história da educação pública paulista, conta também a sua própria história, a história de seus feitos. Lane faz também questão de mencionar que

---

<sup>43</sup> Nossa tradução: “The Primary education and the Normal Schools of the country are in the hands of the States and vary in the different states to accompany the development of each. That of this state was organised by us in the early days of the Republic, following the general plan of the Public schools of St. Louis, Mo. The first Kindergarten was organized by a former pupil of the late Miss Phebe Thomas. Several of our best teachers were loaned to the public schools and Miss Marcia P. Brown, our teacher of methods, was transferred to the State Government and organized the admirable normal and training school system that the State has to-day. Other States have applied for S. Paulo teachers to re-organise their public schools and those of S. Catharina, Sergipe and Mato Grosso are on the S. Paulo plan. Mackenzie.” (Mackenzie College, President’s Report to the Board of Trutees, 1911, p. 4).

foi um ex-aluno de Phebe Thomas<sup>44</sup> quem organizou o primeiro Jardim de Infância paulista - no Colégio Caetano de Campos, em 1896.

O excerto, de fato, merece atenção, pois, registra ainda que, embora a Escola Americana fosse uma instituição criada por protestantes, sua proposta educacional seguia o modelo da escola pública de St. Louis.

No Relatório Anual de 1923, sobre a situação educacional brasileira, Horace Lane destaca:

O ministro da Justiça a quem o departamento de educação pertence, chamou o Conselho Superior de Educação a fim de realizar um plano para melhoria do ensino público. Eles enviaram ao ministro o mais limitado, burocrático, retroativo plano que já foi colocado no papel (Cito aqui os jornais brasileiros). Um jornal sugeriu que tal plano não poderia ter sido escrito em algo tão moderno como uma máquina de escrever. O ministro solicitou a outros, para fazerem críticas e sugestões. Como um membro da Sociedade de São Paulo para Promoção da Educação eu consegui influenciar recomendando o estudo cuidadoso do sistema educacional do Estado de Nova York e em conexão com esses colegas, nós preparamos um esquema de reforma o qual foi publicado pela principal revista de educação brasileira (editada por um Membro do Congresso) e que tem chamado muito a atenção. Tudo indica que podemos estar prestes de começar a iniciar algo que olha para melhoria geral<sup>45</sup>. (p. 9).

Aqui, uma vez mais, Lane enfatiza sua colaboração na melhoria da instrução pública paulista. Conta que sugeriu ao ministro da justiça, responsável pelo departamento de educação, um estudo sobre o sistema educacional do Estado de Nova York e que a publicação de um plano de reforma da educação pública, escrito com sua colaboração, chamava já

---

<sup>44</sup> Phebe Thomas, norte-americana contratada pela Escola Americana para criar e organizar o Jardim de Infância da instituição, em 1878.

<sup>45</sup> Nossa tradução: "The Minister of Justice to whose department education belongs, called upon the Superior Counsel of instruction for a plan for the improvement of public instruction. They sent him in the most hide-bound, bureaucratic, retroactive plan, (I quote Brazilian newspapers) that ever was put on paper. One newspaper suggested that it could not have been written upon anything as modern as a typewriter. The minister then asked the world in general to make criticisms and suggestions. As a member of the São Paulo Society for the Promotion of Education I succeeded in getting that influential body to recommend a careful study of the educational system of the State of New York and in connection with colleagues, we prepared a comprehensive scheme of reform which was published by the principal Brazilian Educational Review, (edited by a member of Congress) and has attracted great attention. It looks as though we might be on the verge of beginning to commence something looking toward general betterment". (Mackenzie College, President's Report to the Board of Trutees, 1923, p. 9).

atenção. Ao fim, afirma considerar que um tempo de mudanças significativas estava próximo.

Sobre a influência do modelo do Jardim de Infância da Escola Americana na configuração do Jardim oficial de São Paulo, Pinazza (1997) afirma:

A participação da Escola Americana no processo inicial de organização do sistema escolar público paulista e na implantação de idéias pedagógicas renovadas foi bastante expressiva.

Além da indicação das professoras Miss Browne e Maria Guilhermina, que partiu do Diretor Horace Lane, a instituição do pastor Chamberlain constituiu-se *num prodigioso campo de observação de questões de métodos e processos de ensinios, órgão consultivo de nossa incipiente organização escolar*, segundo as palavras de Antônio D' Ávila (In: Poliantéia, 1946:95). Essa escola serve de referência ao estabelecimento do jardim de infância oficial do Estado. (p. 33-34).

Nesse sentido, em 5 de janeiro de 1897, Gabriel Prestes assim escrevia no Estado de S. Paulo:

[...] O Jardim da Infancia só existiu depois de bem amadurecida a idéa de sua criação.

Nesta mesma capital, já o dr. Horace Lane havia instituído o ensino froebeliano em um Jardim da Infancia que, por longo tempo se manteve na Escola Americana. E, se esse exemplo não foi logo seguido, é que, naquella epoca, pouquissimo se preocupavam os poderes publicos com o problema do ensino. Veiu, porém, a Republica e desde logo se iniciou esse benemérito movimento reformador que teve por base a Escola Modelo Caetano de Campos [...]. (p. 1).

Em trecho do *Estado de S. Paulo* (Sábado, 09/01/1897, p. 1), com redação de Gabriel Prestes, há uma referência ao auxílio prestado por Horace Lane e pela Escola Americana ao Governo de São Paulo:

[...] o competentíssimo diretor da Escola Americana que, tendo apreciado pela sua observação pessoal, os trabalhos do Jardim da Infancia quis dar-nos o apoio de sua auctorizada opinião, em favor de uma instituição que ele conhece, não só pelo que teve occasião de observar recentemente ainda em diversos paizes, como pela pratica verificada em sua própria escola.

É com inteira satisfação que dou agora publicidade a esse juízo favorável ao Jardim da Infancia, anexo á Escola Normal, que desde 19 de novembro me foi comunicado pela carta seguinte: Illm. sr. Gabriel Prestes. M. digno diretor da Escola Normal da capital – Recebi o 1 volume da Revista do Jardim da Infancia que tiveste a fineza de me enviar. Li-o de principio a fim com grande satisfação e não posso furtar-me do prazer de aplaudir, por meio desta, o aparecimento de tão valioso trabalho, que, do certo vão abrir uma nova área na educação das crianças de S. Paulo. Quero crer que seja o ‘Avant Correur’ duma nova literatura para o ensino infantil, de cuja falta as escolas primarias tanto se ressentiam.

[...] Em lugar de ser uma revista da literatura corrente do assumpto, me parece mais um compendio dos melhores programas, processos, e material, hoje adoptados na Europa e nos Estados-Unidos. A escolha do material, dentre o grande numero das obras sobre “kindergartens”, me parece ser muito feliz. A adaptação á escola brasileira do admiravel curso do coronel Parkeré, por si só, uma contribuição á literatura pedagógica nacional de grande valor. A “Guia” de Ed. Wlebe e o programma da proecta miss Anna W. Devereux, não são do menos valor, pois esas pessôns são autoridades de alta competencia na materia e seus escriptos sobre a educação das crianças representam o melhor desenvolvimento das idéas “froebelianas”, applicadas á educação e no ensino na escola moderna.

A parte do livro, porém que mais me attrahe não é a que se refere ás formulas, á ordem do trabalho, ou á excelente distribuição dos exercícius, por admiraveis que sejam, mas a bellissima adaptação dos contos, das historietas e poesias, - traduzidas do allemão e inglez, - no ensino das crianças brasileiras, conservando-lhes o espirito, o toque delicado, a ser natural e a beleza de pensamento, revestindo-os de um portuguez simples e puro, sem, todavia, descer a criencies ou deixar na linguagem vestígios da origem estrangeira. A conversão parece tão natural como se fossem concebidos na vernácula em vez de serem traduzidos.

[...] O governo do Estado foi bem feliz em achar uma pessoa com o dom natural da poesia, dotada de talento, possuindo amor ás crianças, prompta a dedicar seus talentos a este ramo importantíssimo do ensino capaz de verter o que ha de prestavel nas línguas estrangeiras, e, o que é mais importante, de crear essa literatura especial com as preciosas cores locais sem a qual a organização do jardim da infancia e mesmo do ensino primario seria difficil.

Não existem livros bons sobre este assumpto, em portuguez, a não ser a bella adaptação das ‘Lições de Coisas’ de ‘Calkins’, feita pelo dr. Ruy Barbosa; portanto a ‘Revista’ não podia deixar de ser, como declara no prefacio, uma compilação, ou adaptação do que ha em outros paizes.

A quantidade de material póde parecer excessiva, porém, como tem de servir de molde ás professoras, para os trabalhos originnaes quê tem de fazer, julgo acertado o plano de trazer material de mais de uma procedencia. O Jardim da Infancia é tão intimamente ligado á vida social que é forçoso crear grande



parte dos exercicios para o meio especial em que se acha. Os principios e a philosophia do ensino não mudam, mas a fôrma adâpta-se á vida e ás necessidades sociaes do povo para que é destinada.

Os dados sobre a Escola Normal são de valor, e devem convencer o mais incredulo que a educação popular progride.

Se alguém quiser ver o novo Brasil, em miniatura, ou ainda tiver amor ao velho estado das coisas, - que vá qualquer tarde, ás 3 horas, á Praça da Republica, ver sahir do bello edificio os mil e tantos meninos e meninas, livres e alegres, com as faces radiantes da nova vida intelectual, sem outra preocupação que não seja as coisas da escola; - veria ao mesmo tempo o bello typo physico da nova geração. Dará, de certo, vontade de dizer: *Com efeito, se isto é a Republica, então Viva a Republica.*

Traz ainda a gravura do edificio para o Jardim da Infancia e o do proprio jardim. Quanto ao edificio, creio que não se acha igual em parte alguma, seja no que diz respeito a beleza architectural; seja o tamanho e distribuição dos commodos.

A Revista tem ao meu ver, não somente um valor intrínseco, na abundancia do material criteriosamente escolhido que traz, como tambem um valor historico, marcando epoca no desenvolvimento do ensino popular em S. Paulo.

Creio que hoje, ninguem que acompanha ainda que de longe, o movimento pedagogico da Europa e dos Estados Unidos da America do Norte, póde duvidar do grande valor scientifico e philosophico do Jardim da Infancia, da sua importante significação, do seu grande alcance na educação e no ensino da mocidade; porque o movimento mais notavel dos tempos modernos, entre educadores, está na direção do desenvolvimento da philosophia froebeliana na sua aplicação aos processos escolares. O 'Kindergarten' não é uma especie de 'Creche', onde se recolhem as crianças durente certas horas do dia, que póde ser dirigida por qualquer velha bondosa, ou ama secca; porém, a parte mais importante da escola moderna, onde começam os processos logicos e naturaes que darão impulso certo ao desenvolvimento intelectual; exige das pessoas que a dirige qualidades excepcionaes, conhecimentos especiaes; perspicacia, dedicação e amor, e, de mais a mais, estudo continuo, das leis do desenvolvimento moral, mental e physico da criança, a par duma intelligencia não vulgar.

[...] A organização, pois, do Jardim da Infancia 'modelo', anexo á Escola Normal vem completar o plano para um systema de escolas publicas, no estado de S. Paulo, tornando a organização logica e natural; fornece-lhe os alicerces sólidos e scientificos, sobre os quaes se pode seguramente levantar o edificio do ensino popular. O edificio, em toda parte, tem a forma duma pyramide, a larga base e a aula primaria, subindo em secções ao vértice, a escola complementar, superior e professional; ao contrario do que se observava no regimem antigo, quando o ensino tinha a mesma figura, porém invertida, com a base no ar.

Saúdo o collega affectuosamente e dou-lhe parabens pela publicação da 'Revista do Jardim da Infancia', pela organização

do Jardim, procurando desde o principio dar-lhe uma feição nacional, e felicito-o pelo auxilio valiosíssimo que tem no seu corpo docente de 'jardineiras'.  
Creado obrigadissimo e amigo,  
Horace M. Lane.

A argumentação de Lane nos permite dizer que, de fato, ele tinha conhecimentos sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas. Lane faz elogios à instrução pública paulista, relacionados à adaptação dos materiais froebelianos à cultura brasileira. Em suas considerações parece compreender a impossibilidade de um jardim de infância “puro”, isto é, no qual sejam seguidos rigorosamente todos os preceitos e ideias de Froebel. Eis a razão que o motiva a elogiar o Governo de São Paulo, que adaptara o material froebeliano à realidade das crianças brasileiras.

No entanto, em 1897, ao mesmo tempo em que Lane reconhece a importância da educação das crianças pequenas, em sua escola, o Jardim de Infância não estava em funcionamento. Quais seriam as razões dessa incompatibilidade entre prática e discurso?

Voltemos, contudo, a análise do excerto. Nele, Lane faz também comentários sobre as creches. Para ele, diferente do *Kindergarden*, a creche não tinha função educativa. Atualmente, é ainda comum encontrarmos observações sobre o caráter assistencialista das creches. Na verdade, desde sua origem, a creche se constituiu como um espaço educativo, ainda que sua estrutura fosse diferente daquela presente no ensino primário e na pré-escolar (Jardins de Infância). Mas o fato de que, inicialmente, as creches estavam associadas à pobreza, entendidas como um recurso para mulheres desamparadas e pobres que trabalhavam, de certa forma, contribuiu para o fortalecimento de estereótipos a ela relacionados, estereótipos segundo os quais a creche não poderia ser concebida como um espaço educativo.

Vale, ainda, dizer que, além de fornecer um quadro pessoal especializado, a Escola Americana contribuiu também de outras maneiras com a educação paulista:

[...] a Escola Americana forneceu ao estado paulista, ao longo dos anos de implantação de reforma, e muitas vezes graciosamente, o material pedagógico adequado para o ensino

intuitivo. Em várias ocasiões o Dr. Lane foi intermediário na compra de aparelhos nos Estados Unidos. (BARBANTI, 1977, p. 181).

### 3.6 As Diretoras, Professoras e Crianças do Jardim de Infância da Escola Americana

Nas últimas décadas do século XIX, em prol da educação popular, ideal dos liberais republicanos, havia no país uma demanda por novos estabelecimentos de ensino e por mais professores. No Brasil, especialmente, após a implantação do Regime Republicano, em 1889, o papel e a função social da mulher são repensados. Aos poucos, a mulher passou a ser vista como responsável pela educação das crianças durante a infância, tornando-se assim partícipes do progresso da nação.

Por conta da formação precária recebida pelas mulheres brasileiras, aquelas que escolhiam a carreira docente, careciam de aptidões para o exercício com excelência do magistério. Para propagar a fé protestante e suprir a carência de professoras bem instruídas, missões norte-americanas desembarcam no Brasil:

Missões norte-americanas enviaram ao Brasil várias missionárias - educadoras, que começaram a desenvolver seus trabalhos a partir da década de 1870 nas escolas paroquiais que foram criadas com o objetivo de apoiar o trabalho missionário. Essas missionárias, já participavam ativamente na sociedade dos Estados Unidos como educadoras, trouxeram uma bagagem de sólida formação acadêmica e métodos de ensino inovadores para a época, como o método intuitivo e a coeducação dos sexos, exercendo uma certa influência para modernização do sistema educacional brasileiro, oferecendo às meninas e meninos das pequenas vilas do interior, a oportunidade de receber alguma instrução nas escolas paroquiais. Diante da escassez de professoras na época, as missionárias representaram uma contribuição para o desenvolvimento do ensino e, em alguns casos, foram consideradas exemplos com seus métodos pedagógicos inovadores. (FIGUEIREDO, 2003, p. 1-2).

Nesse período, explica Almeida (2007), um número elevado de missionários protestantes norte-americanos chega ao Brasil, ao lado de suas esposas e filhas, as quais, posteriormente, exerceriam atividades de ensino em escolas. Seus maridos, por sua vez, se ocupariam com a missão de divulgar a fé reformada aos “nativos” da terra, oferecendo assistência espiritual aos novos convertidos e aos que já professavam a fé protestante.

O ideário pregado pelos missionários, de uma educação que atingisse a toda a população, e que o ensino de crianças estivesse sob a responsabilidade feminina, fez com que as mulheres ocupassem um lugar destacado na obra educativa. A concepção de trabalho como vocação e de glorificação da palavra de Deus, de acordo com a ascese protestante, não poderia alijar da sua realização o sexo feminino, por mais difícil que este se apresentasse. Ao contrário do espírito religioso católico e ainda atrelado ao colonialismo lusitano, que via o trabalho feminino como desairoso, para os protestantes impedir as mulheres de trabalhar seria também impedir a exposição da vontade divina. (ALMEIDA, 2007, p. 332).

Assim, a Escola Americana de São Paulo, como também outras instituições de ensino do país, passaram a contar com a presença de professores especializados, formados nos moldes da educação norte-americana, auferindo prestígio aos colégios americanos da época.

Em consonância com as ideias de Figueiredo (2003) e de Almeida (2007), Barbanti (1977) afirma que, nos fins do século XIX, uma das iniciativas das missões protestantes atuantes no Brasil foi o envio de educadoras, missionárias, para ensinarem em escolas presbiterianas: “Em particular, a vinda de “school marms”, professoras missionárias diplomadas nos Estados Unidos e frequentemente com vários anos de experiência no magistério público e particular, foi uma constante”. (p. 164).

Dentre as missionárias enviadas pela Junta de Missões da Igreja Presbiteriana Norte dos Estados Unidos, estava Mary Chamberlain, que, juntamente com seu esposo, George W. Chamberlain, organizou a Escola Americana, em 1870. Mary Ann Annesley ensinava crianças que não podiam frequentar as escolas públicas em razão da intolerância religiosa.

No que se refere ao corpo docente da primeira repartição de ensino da Escola Americana, o Jardim de Infância, os prospectos analisados utilizam o termo *ajudante* para nomeá-las. Quanto à formação das professoras, ajudantes, eram profissionais “habilitadas que estudaram sob a supervisão pessoal da diretora.” (Prospecto da Escola Americana, 1885-86, p. 7).

Sobre essas professoras-ajudantes, há poucas informações nas fontes primárias analisadas. Assim como no caso das diretoras, quando algo é dito sobre elas, geralmente, refere-se somente a menção de seus nomes. Essa especificidade vai ao encontro das observações de Figueiredo (2003). Ela explica que a pesquisa sobre missionárias educadoras não é tarefa simples, por conta da falta de dados disponíveis nas fontes primárias e secundárias: “Os documentos, por serem escritos por homens, trazem informações superficiais e a bibliografia existente sobre elas também é escassa”. (p. 2).

Durante nossa pesquisa, os nomes identificados de professoras que atuaram no Jardim foram: Maria Pinto de Andrade, Lilian Beaven, Iracema E. dos Santos, Lucile de Oliveira, Mary Lenington, Etelvina D’Andrade e Beatriz Trulhoz.

Sobre a nacionalidade dessas educadoras, sabemos que algumas eram de origem brasileira e outras norte-americana. Quanto à fé professada por essas professoras, supomos que a fé protestante não era necessariamente um pré-requisito para a atuação no Jardim. Se considerarmos a análise dos documentos disponíveis e de obras como as de Batista (1996), Garcez (1970), Mota (1999), Hack (2000), Ribeiro (1981), Léonard (1981) e Lessa (1938), temos que, em outras repartições da Escola Americana, atuaram professores não protestantes. Logo, é provável que o mesmo tenha ocorrido no Jardim.

Mas, diferentemente do que ocorria em outras repartições de ensino, nas quais atuavam professores de ambos os sexos, no Jardim de Infância, devem ter atuado somente mulheres. O Jardim seguia os princípios froebelianos de ensino, desse modo “este recanto deveria ser entregue às mulheres, que com coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus”. (ARCE, 2002, p. 67).

Consideremos, ainda uma vez, as ideias de Froebel:

Ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras, Froebel conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternais no contexto público de uma instituição – ao que chamou de maternidade espiritual, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação de filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão (KUHLMANN Jr., 2010, p.108).

Arce (2002) explica que, para Froebel, a formação das jardineiras deveria ocorrer na prática, “pois as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação conforme os seus princípios.” (p.70).

Vale ressaltar que, em um primeiro momento, na concepção da religião protestante, a mulher, esposa e mãe de família, ocupa um papel inferior em relação ao homem, marido e pai de família. Aos poucos, porém, essa concepção do papel da mulher e do homem conhece mudanças.

A mulher passa a ser vista como uma pessoa especial, portadora de vocação fora do comum para elevar a criança até ao divino. Esse é o papel que lhe é destinado por Deus, ser como mãe, intermediária entre a ordem humana que se renova (a criança) e a ordem divina (Deus) [...] Portanto passa a mulher a ser considerada como imprescindível na função de educar, tanto no lar como na escola, e para exercer esse papel pedagógico tem que saber ler e escrever para ensinar seus filhos e/ou alunos. É assim que ela passa a ser mais valorizada e começa adquirir autoridade no seio familiar que lhe permite ocupar um lugar ao lado do marido. (BATISTA, 1996, p. 112).

Sobre essa ideia, Kuhlmann Jr. (2010a) complementa:

A criança, se é naturalmente boa, tem sua inocência o risco do desvio e da queda no pecado, se deixada ao sabor das tentações, se não seguir o caminho da moralidade. Com isso a ritualização se exacerba e passa a ser levada a sério, devendo ser conduzida sob o controle do adulto, da professora mulher, encarregada de educar para obediência e a disciplina [...]. (p. 154).

E:

[...] o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto adiviram

muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica, etc. (p.110).

De fato, as ideias defendidas por Froebel teriam influenciado a concepção do novo papel social da mulher, ela deixa o domínio privado e se desloca para o espaço público, por meio do magistério.

Mas Kuhlmann Jr. (2010a) nos lembra que o ingresso da mulher no magistério, mais especificamente, no Jardim de Infância, vinculam-se também a um certo modo de entender a mulher, como um ser que não é ainda totalmente adulto.

Desqualifica-se o brincar, que deixa de ser humano para se tornar dimensão do feminino: a mulher poderia fazê-lo porque não seria totalmente adulta; a mulher poderia brincar porque se dirigia a crianças; a imagem da mulher como profissional infantilizada amenizaria a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público. (p. 154).

Segundo o Relatório Anual da instituição de 1940, possivelmente, em algumas ocasiões, o Jardim recebeu a colaboração também de alunos bolsistas da Escola Americana.

#### Alunos Gratuitos

O aluno José Sampaio do 2º Ginásial continuou a prestar ótimos serviços na Escola Americana, cuidando do recreio do Jardim de Infância.

Antonio Francisco da Silva do 1º Ginásial prestou bons serviços auxiliando nos recreios.

Carith Lima prestou serviços na secretaria, no horário da manhã.

Jayro Gonçalves prestou serviços na secretaria no horário da tarde.

Nossos agradecimentos e gratidão ao Presidente do Instituto Mackenzie pelo apoio moral e a todos que por qualquer modo contribuíram o bom êxito do nosso trabalho. (p. 21).

A instituição, conforme o excerto acima, oferecia bolsa de estudos para os alunos que não tinham condições de arcar com as mensalidades. Em troca, eles prestavam algum serviço ao Mackenzie. O aluno José Sampaio, por exemplo, cuidava do recreio dos alunos do Jardim de Infância.

Sobre os diretores do Jardim de Infância da Escola Americana, Phebe R. Thomas a primeira diretora. O Prospecto de 1885-86 da instituição dá algumas informações sobre a primeira diretora do Jardim:

#### Educação Ante-Escolar

O Jardim da Infancia está sob a exclusiva direcção de d. Phebe R. Thomas, que se dedica especialmente a este ramo de instrucção, tendo estudado o systema nas melhores escolas deste genero nos Estados Unidos. Tem ajudantes habilitadas, que estudaram de baixo de sua inspecção pessoal. (p. 6-7).

No excerto, merece destaque a seguinte informação: o Jardim da Infância estava “sob a exclusiva direcção de d. Phebe R. Thomas”. Por que a utilização do termo “exclusiva direcção”? Talvez o propósito fosse destacar a atuação de Phebe. Nesse sentido, se quereria dizer que a diretora exercia o cargo com excelência. Ou, é possível que se quisesse ressaltar que Phebe se dedicava somente à direção do Jardim. Nesse caso, a frase pretendia apenas esclarecer as funções de Phebe e, talvez, se explicasse se os demais diretores de repartições de ensino da instituição ocupassem também outros cargos na Escola Americana.

Sobre Phebe Thomas contamos algumas informações:

[...] era procedente de Wilkes-Barre, na Pensilvânia. Chegou ao Brasil em 1877, na companhia do Rev. John Beatty e de sua esposa Elizabeth Hibler Day, casados recentemente. Veio a suas próprias expensas para lecionar na Escola Americana, onde implantou o “Kindergarten” (Jardim da Infância), inaugurado em 4 de fevereiro de 1878, do qual foi diretora por muitos anos. Phebe foi também a primeira professora da classe de educação física da Escola Americana. (MATOS, 2009, p. 440).

A formação de Phebe, possivelmente, ilustra a das missionárias de sua época, conforme a qual já era comum a instrução das mulheres para o trato e a educação das crianças.

Há uma tradição na formação das missionárias americanas de incluir necessariamente os conhecimentos sobre o



Kindergarten. Assim, um dos critérios para seleção das missionárias é o de ter passado por um curso de formação de jardineiras.

Para Kishimoto (1988, p. 97), “tal fato contribui para que as escolas protestantes iniciem com facilidade o estabelecimento do jardim de infância”.

No Prospecto de 1885-86, o mais antigo disponível, vimos, Phebe Thomas aparece como a responsável pelo Jardim de Infância, mas, no Prospecto do ano de 1893, o segundo mais antigo disponível, a educação “ante-escolar” está sob a direção de Frances Doggett e de suas ajudantes.

Na verdade, as fontes disponíveis, no geral, não fornecem muitas informações sobre as diretoras e as professoras do Jardim de Infância da Escola Americana. Normalmente, é possível identificar-lhes somente os nomes. Durante nossa pesquisa, eis algumas das diretoras identificadas: Phebe Thomas, Frances Doggett, Ellie Miller, Rosa Vieira Ferreira, S. E. Lob, Piers, Ruth Bicudo e Marcia Browne e Mary Lenington.

Marcia Browne foi diretora do Jardim de Infância da Escola Americana em 1886 e, posteriormente, foi emprestada pela instituição ao Estado de São Paulo, para auxiliar no processo de organização do ensino paulista.

O grupo atendido pelo Jardim de Infância da Escola Americana era formado por crianças pequenas, de ambos os sexos, e de diferentes nacionalidades. Nos Livros de Matrícula disponíveis, identificamos as seguintes nacionalidades: brasileira, norte-americana, inglesa, portuguesa, espanhola, alemã, italiana, francesa e suíça.

Quanto à faixa etária das crianças, os prospectos disponíveis oferecem diferentes informações. O Prospecto de 1885-86 menciona que a instituição recebia crianças de 3 à 7 anos de idade. O Prospecto do ano de 1893, porém, informa que a repartição recebe crianças de 3 à 6 anos de idade. O Plano de Ensino da instituição de 1885-86 registra que 37 crianças estavam matriculadas no Jardim de Infância.

O Prospecto de 1893 informa, ainda, que o Jardim era a repartição mais dispendiosa e difícil da escola, por isso, a mensalidade cobrada dos alunos nela matriculados deveria ser maior que a do curso primário. Considerando

esta informação, supomos que a repartição atendia um público proveniente de uma classe economicamente privilegiada.

Sobre o tema, Kishimoto (1988) explica:

As poucas medidas oficiais promovendo esse tipo de escola, nos fins do Império, permanecem como ideal de alguns legisladores e educadores. À iniciativa particular cabe a existência das esparsas unidades pré-escolares que surgem para atender as camadas mais privilegiadas da população (p. 103).

O Jardim de Infância era então um tipo de instrução recente no país. Isso nos leva a supor que, possivelmente, a relação entre a família e a escola não tenha sido simples. A família, antes, era a única responsável pela educação das crianças em idade “ante-escolar”, entre 4 e 6 anos. A ideia de compartilhar a educação dessas crianças com a escola pode, portanto, ter causado alguma estranheza.

De qualquer modo, vale mencionar que os filhos do casal Chamberlain frequentaram o Jardim de Infância. Há registros da matrícula de Laura Chamberlain e de Pierce Chamberlain no Jardim de Infância, no ano de 1878.

Dissemos já que os Livros de Matrículas existentes não possuem registros regulares. Em alguns anos, informações como idade e curso em que a criança estava matriculada estão incompletas ou foram omitidas, por isso, não sabemos precisar o número de crianças recebidas no Jardim de Infância. Ainda assim, elaboramos dois quadros de dados que nos permitem ter alguma ideia do número de crianças atendidas no Jardim.

## Dados extraídos dos Livros de Matrícula

<b>Ano</b>	<b>Número de Matrículas no Jardim da Infância</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
<b>1878</b>	12	3	9
<b>1879 – 1884</b>	Não constam registros	—	—
<b>1885</b>	7	3	4
<b>1886</b>	Não constam registros	—	—
<b>1887 – 1888</b>	Não está disponível para consulta	—	—
<b>1889</b>	46	23	24
<b>1890</b>	26	7	19
<b>1891</b>	42	Não está claro nos registros	Não está claro nos registros

<b>1892</b>	20	Não está claro nos registros	Não está claro nos registros
<b>1893 – 1900</b>	Não constam registros	—	—
<b>1901 – 1902</b>	Não está disponível para consulta	—	—
<b>1903 - 1914</b>	Não constam registros	—	—
<b>1915 – 1968</b>	Não está disponível para consulta	—	—
<b>1868 – 1970</b>	Não constam registros	—	—

**Dados extraídos dos Relatórios Anuais**

<b>Ano</b>	<b>Número de Matrículas no Jardim da Infância</b>
<b>1907 - 1933</b>	Não constam registros
<b>1934</b>	19
<b>1935</b>	33
<b>1936</b>	Não constam registros
<b>1937</b>	36
<b>1938 - 1961</b>	Não constam registros

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação das continuidades e rupturas das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana, buscamos construir uma história para o Jardim da “escolinha” protestante, conhecido como a primeira instituição froebeliana do Estado de São Paulo, e a segunda do Brasil.

Durante nossa pesquisa, no acesso às fontes primárias disponíveis, identificamos que o último registro sobre o funcionamento de um Jardim na Escola Americana data do ano de 1942. Por isso, escolhemos desenvolver nossas discussões relativamente ao período de 1870 à 1942. Nesse período, houve episódios de interrupção das atividades do Jardim, nos anos de 1881 e de 1882, de 1893 à 1920, de 1924 à 1929 e em 1942, e episódios de reabertura das atividades, nos anos de 1883, 1921 e 1930.

O Jardim de Infância pesquisado pertence à Escola Americana de São Paulo, fundada em 1870, cujo trabalho foi iniciado pela norte-americana missionária Mary Ann Annesley Chamberlain e por seu esposo, também missionário, George Whitehill Chamberlain, ao receberem um grupo de crianças em sua residência, localizada à Rua Visconde de Congonhas do Campo, nº 1.

Nas pesquisas na área de história, são comuns os estudos com períodos de análise bem demarcados e restritos. Mas, aqui, para melhor compreender o desenvolvimento das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana, consideramos necessário inserir na análise todos os dados encontrados sobre o Jardim.

É importante mencionar que, embora o volume de documentos localizados e por nós digitalizados seja significativo, os trechos nos documentos com referências ao Jardim de Infância não são extensos. Assim, na verdade, o desafio com o qual lidamos foi o de encontrar registros sobre o Jardim.

Por certo, não foi nossa pretensão dar conta de todas as questões presentes no período em análise, o que, de fato, seria inviável dentro dos limites de tempo de uma pesquisa de Mestrado. Contudo, não deixamos de destacar alguns temas que entendemos fundamentais para a interpretação dos

dados coletados, assim como não deixamos de apontar questões que, consideramos, merecem ser melhor aprofundadas em estudos futuros.

Tendo em vista a coerência do trabalho, focamos a análise em dois momentos:

No primeiro momento, a discussão se centrou no processo de organização da Escola Americana de São Paulo (décadas de 1860-1870) e nas relações estabelecidas entre protestantismo, liberalismo e maçonaria. Procuramos mostrar como os protestantes presbiterianos norte-americanos, ligados a estes grupos minoritários, liberais e maçons, estabeleceram atividades de evangelização, de ensino e de implantação de escolas, como a Escola Americana (1870) e seu Jardim de Infância (1878), no Brasil, em uma época em que a tolerância religiosa ainda não se fazia sentir.

Desenvolvemos discussões também sobre aspectos internos da escola protestante, locais onde funcionou, mudanças de endereço, diretores e professores, modelo de ensino adotado etc. Problematizamos, ainda, temas sobre a Escola Americana de São Paulo, aparentemente, pacíficos.

Por exemplo, destacamos o caso da professora e missionária Mary Ann Chamberlain que, ainda hoje, parece ocupar, indevidamente, um lugar de pouco prestígio nos estudos da história da instituição. Na verdade, foi Mary Ann quem iniciou os trabalhos da Escola Americana. Porém, os méritos pela criação da escola são comumente atribuídos ao seu esposo, George Chamberlain.

Nas fontes primárias e secundárias, Mary Ann é silenciada. Possivelmente, porque, como vimos, era Chamberlain quem se comunicava com os poderes locais e se reportava à sede que financiava o trabalho do casal. Não deixamos de mencionar a questão, pois consideramos que as contribuições de Mary Ann superam o que foi registrado a seu respeito. Eis um caminho para futuras pesquisas. Inexplorado, é verdade, mas também por isso proveitoso. Quem realmente foi Mary Ann? Onde atuou? O que fazia antes de chegar ao Brasil? Em quais lugares efetivamente estudou? Como e onde foi sua infância? Essas, algumas das perguntas que merecem respostas.

No segundo momento, buscamos compreender os motivos das interrupções e reaberturas das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana. Para responder a essa pergunta, tínhamos uma primeira hipótese. Na análise das fontes, essa nossa primeira hipótese se confirmou. Ao longo

dos anos, parte dos sujeitos que ocuparam cargos importantes na instituição viam na educação das crianças pequenas uma instrução de pouco valor, se comparado aos demais cursos oferecidos pela escola. Portanto, do período de 1878 à 1942, para os episódios em que o Jardim teve suas atividades interrompidas, a explicação das interrupções envolvia quase sempre o modo como os líderes da instituição concebiam a educação e o cuidado das crianças de 3 à 7 anos.

Outro elemento parece ter também influência: as suspensões das atividades do Jardim. Considerando os dados encontrados nas fontes primárias, percebemos que, desde sua criação, em 1870, a escola cresceu e incorporou outros cursos, como cursos técnicos, universitários etc. Ao mesmo tempo, os registros referentes ao Jardim, gradualmente, rarearam. Este elemento, somado à ausência de líderes conscientes da importância do Jardim de Infância, fez com que a história do Jardim de Infância da Escola Americana fosse pouco divulgada e conhecida.

No andamento da pesquisa, percebemos também que a história e as informações sobre o Jardim de Infância da Escola Americana ganharam forças a partir do momento em que a instituição passa a ter um prospecto. Antes, podemos dizer que o Jardim se constitui mais como ocasião para ensaios e tentativas de organização de um jardim de infância voltado para a realidade brasileira. Aos poucos, o Jardim de Infância da Escola Americana ganhou contornos mais definidos, de tal modo que se tornou modelo difundido em diferentes regiões do país. Pelo aqui exposto, é possível afirmar que o Jardim de Infância da Escola Americana de São Paulo, ao lado de outros jardins, como o do Colégio Meneses Vieira, serviram de exemplo e inspiração para a organização de outros Jardins de Infância no Brasil.



## FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### FONTES

#### PROSPECTOS

PROGRAMA E REGULAMENTO do Instituto de São Paulo – Escola Americana. São Paulo, [período: 1885-86; 1893-1894; 1897-1960].

#### LIVROS DE MATRÍCULA

INSTITUTO DE SÃO PAULO. Livros de Matrículas. São Paulo, [período: 1875-1884; 1889-1900; 1903-1914].

#### RELATÓRIOS

MACKENZIE COLLEGE. Annual report to the Board of Trustees. São Paulo, [período: 1907-1961].

#### PERIÓDICOS INSTITUCIONAIS

MACKENZIE CENTENÁRIO 1870-1970. São Paulo: Instituto Mackenzie, out. 1970. Edição Comemorativa.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DO MACKENZIE. São Paulo: Associação dos Antigos Alunos do Mackenzie, 1970. Edição Comemorativa.

#### JORNAIS

IMPrensa EVANGÉLICA. São Paulo, [período: 1854-1892].

O CORREIO PAULISTANO. São Paulo, [período: 1870-1888; 1890-1895; 1897-1900; 1902-1930].

PROVINCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, [período: 1875-1930].

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. **Uma representação do Instituto Mackenzie** [Artigo, reproduzido conferência realizada em 20 de outubro de 1960]. Revista da FLEP. Universidade Mackenzie. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 12-18, 1997.

ALMEIDA, J. S. **Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX**. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 12, n. 35, maio/ago, p. 327-342, 2007.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O Pedagogo dos Jardins de Infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, p. 157- 279, 1981.

BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BASTIAN, Jean-Pierre. **Protestantismos y modernidad latinoamericana**. Historia de unas minorias religiosas activas en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BASTOS, M. H. C. **Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira**. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 31-80, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pro Patria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)**. Bragança Paulista: Edusf da USF, p. 107-151, 2002.

BASTOS, **Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878)**. Caxias do Sul: Conjectura, v. 15, n. 3, set./dez. p. 14-46, 2010.

BATISTA, Maria Aparecida Camargo. **O Primeiro “Kidergarten” na Província de São Paulo: Visão de Família e educação dos Protestantes americanos e a metodologia froebeliana**. Dissertação. – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes: trabalho documental**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, Arte e política**. Tradução S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BITTENCOURT, Agueda B.; LEONARDI, Paula. **Le catholicisme: La place des congrégations religieuses dans l'éducation brésilienne.** In: **Pérégrinations d'un intellectuel latino-américain.** Toulouse: Méridiennes, p. 1-8, 2011.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CAMPOS, R. D. **No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação.** In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, 2012.

CURY, Carlos Roberto J. **Igreja católica, estado brasileiro e educação escolar nos anos 30.** In: RAMOS, Lilian M. P. C. (Org.). **Igreja, Estado e educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2005.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa.** Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DE LUCA, T. R. **História dos, nos e por meio dos periódicos.** In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

DIDONET, Vital. **Fragments de História da Educação Infantil no Brasil: algumas reflexões.** Campo Grande, MS. 2009. Disponível em: <[http://www.omep.org.br/artigo\\_vital.pdf](http://www.omep.org.br/artigo_vital.pdf)>. Acessado em: 10 mar. 2009.

FARGE, Arlette. **La Atracción Del Archivo.** Valência: Alfons el Maganàtime/IVEI, 1991.

FARIA, A. L. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação.** Campinas, SP: Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FIGUEIREDO, E. R. **A Escola Americana de Curitiba (1892-1917).** In: **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, v. 22, n. 1, p. 1-13, 1999.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Perfil dos domicílios e grupos familiares com crianças nas escolas de Minas Gerais do século XIX.** In: **RBHE**, n. 23, mai/ago, 2010.

FROEBEL, F. **A educação do homem.** Passo Fundo, RS: UPF, 2001a. [tradução e apresentação de Maria Helena Câmara Bastos], p. 1-41, 146-150.

GARCEZ, Benedicto Novaes. **O Mackenzie.** São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1970.

GOLDMAN, Frank. **Os pioneiros americanos no Brasil: educadores, sacerdotes, covos e reis.** São Paulo: Pioneira, 1972.

HACK, Osvaldo Henrique. **Protestantismo e educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Raízes cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 20-59, 227-229.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **A escola popular elementar**. In: \_\_\_\_\_. **O aparecimento da escola moderna**. Uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JARDILINO, J. R. L.; LIMA, E. F. S.; LOPES, L. P. **Protestantismo e Educação: Escola Paroquiais no Contexto do Ensino de Primeiras Letras em São Paulo**. In: **Cadernos de História da Educação**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 10, n.2, p. 257-270, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história**. In: SOUZA, Gisele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Histórias da educação infantil brasileira**. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5-18, mai/jun/jul/ago, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Educando A Infância Brasileira**. In: **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Coleção Historial, 2000b. p. 469-493.

\_\_\_\_\_. **O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira, 1875-1983**, 2001, p.3-30.

\_\_\_\_\_. **Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. p. 239-242.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LÉONARD, Émile G. **O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e história social**. Tradução Linneu de Camargo Schutzer. 2. ed. Rio de Janeiro: Juerp; São Paulo: Aste, 1981.

LESSA, Vicente Themudo. **Annaes da 1ª Igreja Presbyteriana de S. Paulo (1863-1903)**. São Paulo: Edição da 1ª Igreja Presbyteriana Independente de São Paulo, 1938.

LIMA, Éber Ferreira Silveira. **Protestantes em Confronto: Conservadores e liberais na época de Vargas (1930 – 1945)**. São Paulo: Pendão Real, 2005.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATOS, Alderi Souza Matos de. **Os pioneiros presbiterianos do Brasil**. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: ASTE / Pendão Real; Ciências da Religião, 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos S.; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A gênese do conceito de educação pública**. In: Ramos, Lilian M. P. C. (Org). **Igreja, Estado e Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2005.

MOTA, Jorge César. **À procura das origens do Mackenzie**. In: **Cadernos de Pós- Graduação**. Programa de Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, v.2, n.2, maio 1999. p. 3-25.

NAGLE, Jorge. **Introdução da Escola Nova no Brasil (antecedentes)**. Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação, ano 1. Araraquara, FFCL, 1964.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do. **A Escola Americana: Origens da Educação Protestante em Sergipe (1886-1913)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical**. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. Ester Fraga Vilas-Boas. **A palavra imprensa como estratégia de difusão do protestantismo no Brasil nas décadas de 50 e 60 do século XIX**. PUC/SP, 2007. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0776.pdf>>. Acessado em: 15 abr. 2013.

OLIVEIRA, Ana Maria C. de. **O destino (não) manifesto: os imigrantes norte-americanos no Brasil**. São Paulo: União Cultural Brasil Estados Unidos, 1995.

PASSOS, Mauro; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **Entre a fé e a Lei: o movimento educativo-religioso na Primeira República no Brasil (1889-1930)**. In:

RAMOS, Lilian M. P. C. (Org.). **Igreja, Estado e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, p. 48-130, 2005.

PINAZZA, Mônica Apezzato. **A Pré-Escola Paulista à Luz das Idéias de Pestalozzi e Froebel**: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAMALHO, Jether Perreira. **Prática educativa e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REIS FILHO, Casemiro. **A Educação e a Ilusão Liberal**: Origens da Escola Pública Paulista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira**: aspectos culturais da implantação do Protestantismo no Brasil. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

\_\_\_\_\_. **A Igreja Presbiteriana no Brasil, da autonomia ao cisma**. São Paulo: O Semeador, 1987.

SANTOS, Edwiges Rosa dos. **O Jornal Imprensa Evangélica**: Diferentes fases no contexto brasileiro (1864-1892). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

SILVA, Maira I. **A Organização do Primeiro Jardim de Infância do Estado de São Paulo**. Monografia. Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2010.

SOUZA, R. F. **Tecnologias de ordenação escolar no século XIX**: Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 5, n.1, jan./jun., 2005.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Centro Histórico Mackenzie**: 2013. guia do acervo. São Paulo, 2013.

VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, A Maçonaria e A Questão Religiosa no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

VIEIRA, L. M. F. **Mal Necessário**: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). In. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1988, p. 3-16.

## SITES

ALMANAQUE INFO APRESENTA: A Província de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://almanaque.info/ProvínciaSP/PROVINCIAASP.htm>>. Acessado em: 10 maio. 2013.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Guia do Acervo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/guia.php>>. Acessado em 28: jul. 2013.

CORREIO PAULISTANO, 2012. Disponível em: <<http://www.correiopaulistano.com.br/>>. Acessado em: 5 maio. 2013.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL: Biblioteca Nacional Digital Brasil. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.html>>. Acessado em: 28 jul. 2013.