

Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo – 1878-1978

*Adriana Lech Cantuaria**

Resumo: Este artigo trata da constituição de um espaço de escolas internacionais em São Paulo ao longo do século XX e de sua valorização progressiva como opção legítima de escolarização dos filhos das famílias privilegiadas. Numa primeira dimensão, a análise recai sobre os esforços dos diferentes grupos de estrangeiros presentes em São Paulo para criar escolas para seus filhos, de forma a atender suas expectativas educacionais a partir dos recursos disponíveis. Numa segunda dimensão, a análise incide sobre o fato de que, embora destinadas aos filhos dos estrangeiros bem posicionados, essas instituições têm sido, nas últimas décadas, cada vez mais utilizadas pelas elites nacionais. Este processo é discutido por meio do exame das suas relações com o processo de industrialização e urbanização do Brasil e com as modificações nas relações entre os Estados Nacionais, particularmente naquilo que afeta o lugar ocupado pelos diferentes países numa ordem mundial que se altera ao longo do século. Esse enquadramento analítico permite reunir elementos concretos para se discutir com maior precisão as transformações sociais que estão em jogo nos processos geralmente reunidos sob a rubrica de *mundialização*.

Palavras-chave: Escolas internacionais, formação de elites, *mundialização*, imigração, São Paulo.

Abstract: This paper deals with the creation and development of international schools as a major component of the educational system of São Paulo throughout the twentieth century. It also traces the growth of these institutions into legitimate educational alternatives for the elite. First, the analysis tells of the struggle of diverse groups of São Paulo foreign residents in trying to create schools for their children in order to meet cultural and educational expectations with limited resources. Second, the analysis concentrates on the fact that although they were initially designed for the children of well-to-do foreigners, these institutions have become, in the past few decades, more and more used as the schools of choice for the national elite. This process is discussed by examining the relationships of these institutions with the process of industrialization and urbanization and with the changing of intra-state relationships within the country, especially when it comes to the constantly changing international hierarchy throughout the century. This analytical placement gives us more tangible elements to accurately discuss the social changes influenced by the process known as globalization.

Key words: International schools, elite education, globalization, immigration, São Paulo

* Psicóloga. Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp. alech@unicamp.br.

O processo de reprodução e recomposição das esferas de poder econômico, político e cultural, sobretudo nas últimas décadas, tem testemunhado o valor estratégico de competências e habilidades construídas em relação com o espaço internacional. Não é surpreendente, portanto, que a internacionalização precoce das experiências escolares tenha se tornado um fenômeno cada vez mais visível¹.

Tomando a cidade de São Paulo como referência, tal tendência materializa-se na demanda crescente das famílias por vagas em colégios internacionais ou que forneçam formação bilíngüe: refiro-me aqui a grandes instituições escolares, instaladas em prédios suntuosos em pontos nobres da cidade e que oferecem um ensino que vai da Educação Infantil ao último ano do Ensino Médio, ministrado em língua estrangeira. Essas escolas têm em comum o fato de terem sido criadas por agentes de diversas nacionalidades (com alguma ou nenhuma participação de brasileiros), de serem reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de seus respectivos países, de fornecerem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil como no exterior e, finalmente, de se reconhecerem como escolas internacionais². Em maior ou menor grau, são também bastante seletivas, não apenas em termos do alto valor das anuidades e taxas cobradas e/ou das competências acadêmicas exigidas para admissão, mas também porque valorizam de maneira significativa o fato de o candidato a uma vaga pertencer a redes de parentesco e amizade que incluem alunos ou ex-alunos. Além disso, a própria localização da escola tem um impacto significativo na seleção da clientela³.

O quadro homogêneo e ordenado apresentado até aqui, entretanto, não reflete absolutamente a complexidade da realidade estudada: por trás da denominação genérica “colégios internacionais” encontra-se um grupo de escolas que ocupam

1. Esse texto discute alguns resultados preliminares da tese de doutorado desenvolvida na FE-Unicamp sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida, financiada pelo CNPq.
2. Como estratégia inicial para definir o universo de pesquisa, interroguei moradores, de diferentes perfis, sobre quais seriam as escolas internacionais da cidade de São Paulo. Repeti o procedimento mais tarde, já iniciada a pesquisa de campo, com os informantes das escolas. As respostas sugeriram a existência de um grupo, pequeno e não oficializado em nenhum documento, de instituições dessa natureza, em que o critério de inclusão baseia-se, sobretudo, no reconhecimento, pelos demais membros, do estatuto de escola internacional de cada uma. Por outro lado, algumas instituições são ignoradas ou não reconhecidas como pertencentes ao grupo, embora apresentem características suficientemente similares. Esse processo pode estar ligado ao prestígio da instituição, tradição, legitimidade junto aos governos dos países de referência, ou simplesmente à concorrência.
3. Além de suas proporções gigantescas, São Paulo tem um sistema de transporte coletivo insuficiente, o que acarreta inúmeros problemas para a circulação de tráfego. Assim, a localização de uma escola nesta ou naquela parte da cidade não afeta apenas a sua imagem, o que pode ser considerado um tanto “subjetivo”, mas também tem um efeito concreto no que se refere à base de recrutamento de alunos, que, em última instância, vai acabar refletindo em sua imagem. Em contrapartida, algumas escolas agregam valor às áreas em que se localizam.

posições diferentes em um espaço escolar extremamente hierarquizado e competitivo, que é o das “boas escolas” privadas. Além disto, por referirem-se a diferentes Estados Nacionais, também hierarquizam-se entre si, em função não apenas do papel representado pelas respectivas nações na atual ordem geopolítica mundial, mas também da língua em que ensinam e da religião que professam, além da formação que oferecem e dos grupos que delas se utilizam.

A própria identificação dessas instituições com os grupos dominantes merece análise, por não espelhar as transformações, tensões e embates que marcaram a evolução desta parcela do espaço escolar e da sociedade paulistana. De fato, algumas dessas instituições foram, em sua origem, pequenas escolas fundadas por famílias de imigrantes e expatriados nos bairros operários da cidade, cuja existência e funcionamento eram, em certos momentos, tolerados complacentemente pelas autoridades competentes; em outros, objeto de intervenção ou até de interdição⁴. Também encontravam-se numa posição diferente no espaço escolar, em função não apenas da legitimidade da cultura e do prestígio da nação de referência no momento, mas também do tipo de inserção social dos respectivos grupos nacionais na sociedade brasileira na época. Atuando à margem do sistema oficial de ensino, atraíam pouco ou nenhum interesse dos grupos dominantes, que optavam pelos grandes colégios nacionais, confessionais ou leigos, para a educação de seus filhos.

É da constituição desta parcela do espaço escolar de São Paulo e de sua valorização progressiva como opção legítima de escolarização dos filhos das famílias privilegiadas que trata este artigo.

4. Em parte como reação às greves do operariado (formado em grande parte por estrangeiros) e em meio à Primeira Guerra, o Governo promulgou a Lei 1.579, de 19/12/1917, que, visando regulamentar o ensino particular no País, tinha um teor nacionalizante. Para as escolas de imigrantes, as exigências incluíam o ensino ministrado em português e a contratação de professores brasileiros para as cadeiras de Português, Geografia e História do Brasil, prevendo penas que iam de multas ao fechamento do estabelecimento infrator para as escolas que não se adaptassem às novas diretivas. Em que pese a falta de estudos sobre as conseqüências desta lei, alguns indícios mostram que várias escolas foram fechadas nessa época, mas que outras adaptaram-se e seguiram funcionando, pelo menos até a década de trinta, quando ocorreram outras investidas, visando a nacionalização do ensino, sob a direção de Francisco Campos e, num segundo momento, de Gustavo Capanema. As novas disposições ampliavam as exigências da lei anterior: todo o ensino, salvo o de línguas estrangeiras, deveria ser ministrado em português por professores brasileiros, sendo que os professores de outras nacionalidades que não fossem demitidos deveriam ser submetidos a exames de conhecimentos básicos e de português. Muitas instituições mudaram de nome e de estatuto jurídico, e seus órgãos mantenedores passaram a ser dirigidos obrigatoriamente por brasileiros. Após a entrada do Brasil na Segunda Guerra, essa medida estendeu-se também à diretoria pedagógica; muitos estabelecimentos foram objeto de intervenção e quase tiveram seu patrimônio confiscado, e outros tantos foram fechados. Ver Romanelli (1978), Donato (1993), Gordinho (1996), Schwartzman; Bomeny; Costa (1984).

I. Os modos de internacionalização das elites

I.1. O necessário cosmopolitismo

O contato com o estrangeiro, assim como as experiências de internacionalização, são aspectos característicos da formação das elites brasileiras desde o período colonial, com efeitos substantivos no processo de inserção e diferenciação social: o contato com outras culturas, mais do que garantir a aquisição de habilidades lingüísticas, permitia o acesso à produção artística e intelectual mais valorizada e o desenvolvimento de um certo traquejo postural mundano, o que definia um estilo de vida e forjava a *performance* social necessária para a manutenção do *status quo* (MORAES, 1981).

Se muitas dessas aprendizagens se davam no interior do lar, pela transmissão direta de propriedades culturais e sociais acumuladas em gerações passadas, ou decorriam das práticas de sociabilidade entre membros de um mesmo grupo, a produção de um certo cosmopolitismo era considerada importante para a vida social e também para os “negócios” (MORAES, 1981; BINZER, 1982; CANTUARIA, 2000). Assim, eram práticas constantes desses grupos tanto a passagem pelo exterior na forma de longas viagens, que, além da necessária “imersão cultural” ampliavam e fortaleciam redes de sociabilidade, quanto as experiências de escolarização em outros países, além da própria internacionalização do espaço doméstico — propiciada pela contratação de preceptores estrangeiros — e a escolarização em colégios mantidos por religiosos europeus, que reforçavam o contato com a língua e com os costumes dos grupos dominantes do país de origem.

I.2. O modo escolar de acumulação de capital cultural internacional

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

O primeiro deles decorre do fato de que a acumulação de capital cultural internacional deixou de ser prerrogativa das elites, adquirindo importância e mobilizando investimentos também dos grupos médios, especialmente a partir dos anos 50, quando se verifica a expansão do desenvolvimento industrial e comercial, tendo-se acentuado nas décadas seguintes. A aprendizagem de uma língua, em cursos especializados ou em intercâmbios culturais, e, principalmente, a posse de um certificado de estudo no exterior passam a ser percebidos como uma possibilidade tanto de diferenciação no interior desses grupos, como também de ascensão social, pela inserção mais qualificada num espaço econômico cada vez mais complexo (PRADO, 2000).

O segundo problema surge pela própria redefinição dos parâmetros de composição e seleção de elites dirigentes, orientados cada vez mais para a

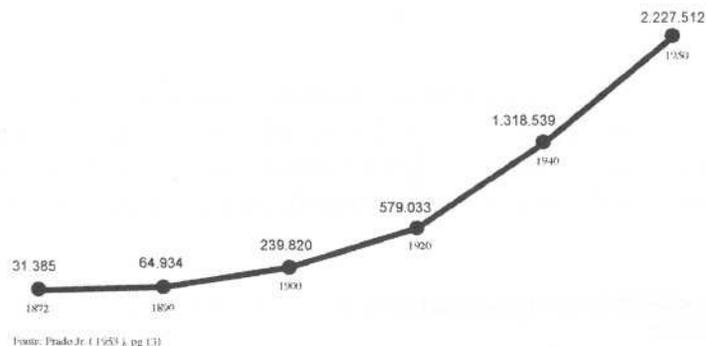
constituição de um espaço transnacional de relações sociais, como testemunham, entre outros, a instauração da Comunidade Européia e a criação de tribunais internacionais (GARTH; DEZALAY, 1996). Nessas condições, como mostra Wagner (1998), os recursos internacionais tornam-se cada vez mais valorizados.

Num contexto em que a educação das gerações mais novas depende cada vez mais da escola (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1975), é compreensível que se atribua também à escola a construção das competências exigidas para a participação nesta nova ordem social. É nesse quadro que se compreende o surgimento de um espaço de escolas internacionais, diferenciado e hierarquizado, onde cada uma delas dialoga com a imaginação das famílias dos jovens que se encarrega de formar, mobilizando os seus elementos constitutivos (nação de referência, língua de ensino, grupo social que atende, etc.). Trata-se de um fenômeno contemporâneo que, na cidade de São Paulo, é tributário da história das diferentes modalidades de imigração ali implementadas.

2. Imigrantes e escolas em São Paulo

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

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



É para essa cidade, de hegemonia definitivamente consolidada na Província e cuja projeção já alcançava outras regiões brasileiras e até o exterior, que se dirigiam e por onde passavam os milhares de estrangeiros que, a partir das últimas décadas do século XIX, chegaram ao território paulista: Segundo as estatísticas do Memorial do Imigrante – SP, dos 4.498.079 de estrangeiros que chegaram ao Brasil de 1870 a 1939, principalmente italianos, espanhóis, portugueses, alemães e russos, 2.429.711, 54%, dirigiram-se ao Estado de São Paulo⁵. Nas duas primeiras décadas do século XX, o Estado receberia ainda contingentes de outras nacionalidades, como japoneses (a partir de 1908), sírios, libaneses, etc., sendo que, em 1920, do total da população de sua capital, 35,4% eram estrangeiros, excluindo os filhos nascidos no Brasil (DEMARTINI, 1997). As manifestações materiais da presença desses grupos são também as escolas que criaram para seus filhos.

Esses imigrantes não constituíam, entretanto, um conjunto indiferenciado de indivíduos anônimos empobrecidos encarregados de substituir a mão-de-obra escrava ou incrementar o componente não negro da população. As diferenças entre os grupos eram importantes e determinaram formas diferentes de inserção na sociedade paulistana: enquanto a integração de alguns se deu a partir da grande massa de trabalhadores pouco qualificados, outros passaram a circular entre os grupos altos e médios, seja porque sua presença na cidade relacionava-se a empreendimentos mais “nobres”, seja porque enriqueceram com o comércio, manufaturas e indústrias, atividades bancárias, etc. Enquanto os primeiros dispunham de recursos limitados para investir na escolarização de seus filhos, os outros podiam dispensar uma maior soma dos recursos.

Esse processo de diferenciação das demandas educacionais no interior desses grupos vai, em contrapartida, promover a aproximação entre as expectativas de escolarização das novas gerações pelas famílias imigrantes e pelas famílias brasileiras, viabilizando a utilização das escolas internacionais pelos dois grupos.

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

O caso alemão

Após uma primeira experiência de incentivo à imigração, que resultou na instalação de cerca de 2.000 suíços católicos na colônia de Nova Friburgo, o País receberia, em 1822, os primeiros imigrantes alemães. A estes, outros se seguiram, fixando-se nas fazendas do interior e formando algumas colônias; foram, até 1850,

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

quase os únicos imigrantes que chegaram ao Brasil, precedendo os demais fluxos imigratórios, intensificados a partir de 1870 (DONATO, 1993; SIMSON, 1997).

A Província de São Paulo recebeu seu primeiro grupo de alemães em 1827: formado por 226 pessoas, incluía camponeses e cidadãos de diferentes profissões; alguns, logo de início, arranjam trabalho no porto de Santos ou fixaram-se em São Paulo. Também professavam diferentes religiões, mais um fator de dispersão do grupo original: os protestantes (17 famílias) instalaram-se em Santo Amaro e os católicos (12 famílias), em Itapevicira.

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

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

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

Dentre os que foram para as fazendas do interior trabalhar como parceiros ou em troca de braças de terra, mesmo que freqüentemente lesados, um número razoável acabou tornando-se cafeicultores, o mesmo acontecendo com muitos

colonos. Os egressos das fazendas fixaram-se nos centros das regiões produtoras ou nas muitas cidades que surgiam ao lado das estradas de ferro que se construíam naquela época e dedicaram-se ao comércio, à manufatura, a atividades técnicas e mecânicas. Até o fim do século XIX, 675 fazendas pertenceriam a alemães e seus descendentes (DONATO, 1993).

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

A idéia de criação da Deutsche Schule (futuramente Colégio Visconde de Porto Seguro) partiu de uma parcela da comunidade germânica bem inserida e próspera nos últimos anos da década de 1870. Aliados ao fato de que as formas anteriores de escolarização não atendiam mais as expectativas desse grupo, dois outros fatores influenciaram fortemente a decisão: o primeiro foi a fusão dos 25 estados alemães em um só império, sob o comando de Guilherme I. A idéia de uma só pátria, um só povo, chegando à comunidade de São Paulo, tornava no mínimo inconveniente a escolarização sectária que tinha vigorado até então. O segundo fator, também decorrente da unificação, é que o *Abitur* prussiano, exame de capacitação realizado no fim do ensino médio que habilita a entrada para o ensino superior, passou a valer em todo o território alemão e sua obtenção implicava uma escolarização regular e completa, nos moldes das escolas da Alemanha.

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

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

Em sua longa história, o Colégio Visconde de Porto Seguro (nome assumido durante a Segunda Guerra) conheceu sucessos e dissabores, como seu quase esfacelamento em função de disputas entre sua diretoria pedagógica e administrativa, entre 1883 e 1886, ou as intervenções sofridas após 1930 e durante as guerras⁶. Por outro lado, sempre teve amplo apoio financeiro de parte da comunidade, chegou a ter duas filiais já no começo do século, uma na Barra Funda, outra na Consolação e, nos primeiros anos da década de 1910, mudou-se para um elegante edifício construído para abrigá-lo, numa disputa velada com a escola italiana, que construiu seu prédio na mesma época, e com a francesa, cujo projeto já era anunciado.

Atualmente, o colégio funciona em 4 unidades com mais de dez mil alunos, distribuídos entre dois currículos, um brasileiro (com ênfase no ensino da língua alemã) e um alemão. Sua maior unidade localiza-se num terreno de mais de 100 mil m² no Morumbi, um dos bairros mais valorizados de São Paulo, e a unidade Valinhos, cidade do interior do Estado, recebe os filhos das famílias privilegiadas de várias outras cidades da região. Apontada pela revista “Veja” como a nº1 do *ranking* das melhores escolas da capital⁷, tem entre seus ex-alunos intelectuais, profissionais de mídia, grandes empresários e, o que é fonte de orgulho para a instituição, a rainha Sylvia da Suécia.

Existe ainda uma outra escola alemã na capital, o Colégio Humboldt, fundado com o nome de Escola Alemã de Santo Amaro por membros da comunidade, em 1916. Ao contrário do Porto Seguro, foi fechado durante as duas guerras e chegou a ter, em 1945, confiscados seus bens, que só foram reintegrados após uma longa batalha jurídica. Atualmente instalada em Interlagos, oferece ensino em todos os níveis, seguindo o currículo brasileiro acrescido de aulas de alemão, mas dá grande ênfase aos cursos profissionalizantes, iniciados a partir de 1982. Oferece preparação para o *Abitur* em 3 semestres, após a conclusão do Ensino Médio e recebe apoio da Alemanha, sob a forma de envio de professores ao Brasil, cursos de

6. De 1930 a 1945, a instituição precisou mudar duas vezes seu nome, seu estatuto jurídico e teve suprimido seu curso secundário. No período da guerra, seu diretor pedagógico foi preso, bem como alguns professores e, pelo decreto 5.000, sofreu inspeção permanente. Apesar disso, não foi fechada, como a maior parte das demais escolas alemãs.

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

aperfeiçoamento docente, doação de material didático, bolsas de estudo e ajuda financeira. Apesar disso e dos seus 1.300 alunos, o Colégio Humboldt não é reconhecido como escola internacional pelas demais.

O caso italiano

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

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

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

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

Educatrice Italiana e algumas ainda imprimiam um caráter revolucionário a seus ideais: *Volere è Potere, Eroe dei due Mondi, Anita Garibaldi, Giuseppe Garibaldi*, etc. (GORDINHO, 1996).

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

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

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

Antes da fundação do colégio, funcionava, num grande sobrado do Brás, reduto de italianos meridionais, uma Escola Dante Alighieri, com um ensino mais organizado e bastante diferenciada das demais. Isto não impediu, contudo que a Società Nazionale Dante Alighieri enviasse, em 1907, um funcionário do Ministério da Educação italiano para, juntamente com o Comitato della Dante Alighieri de San Paolo, estudar a possibilidade de criação de uma escola para atender os filhos de imigrantes da capital. Aparentemente, a antiga escola não mais atendia a expectativa de representatividade do Governo Italiano no Brasil, e tampouco dos grupos italianos em ascensão.

Em sua vinda ao Brasil, o representante italiano teve como companheiro de viagem o Cavaliere Rodolfo Crespi que, aos 33 anos, já era um industrial renomado e acionista da Banca Commerciale Italiana. Crespi, que tinha filhos pequenos e vivenciava o problema de escolarizá-los, encampou a idéia e comprometeu-se a usar sua influência para conseguir subscrições para o projeto. Além das subscrições, foram feitas doações por famílias da colônia e pela Società Nazionale, de forma

que, em 1911, a Sociedade já possuía capital suficiente para a fundação do Instituto Medio Italo-Brasileiro Dante Alighieri (GORDINHO, 1996).

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

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

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

Apesar de tudo isso, a entrada do Brasil na Segunda Guerra e o rompimento dos laços diplomáticos com Alemanha, Itália e Japão trouxeram problemas para o colégio: Fábio da Silva Prado foi designado novo diretor da sociedade, que por pouco não teve seus bens confiscados, os cursos de italiano foram suspensos, o colégio foi objeto de auditoria e intervenções e passou a se chamar Visconde de São Leopoldo.

Findo o período de turbulência, o colégio retomou seu nome e seu crescimento, e hoje conta cerca de 6.500 alunos, distribuídos por 5 edifícios, ainda no endereço inicial. Segue o currículo brasileiro, com ênfase na língua, história e cultura italianas, mas não fornece certificados reconhecidos internacionalmente. A imagem que veicula em seu *site* salienta a tradição, o conagraçamento cultural e o ensino competente (no que diz respeito ao sucesso no vestibular), mas humanista e, curiosamente, não faz qualquer referência à globalização, ao contrário de grande parte das escolas, mesmo as nacionais. Apesar disso, é reconhecida como pertencente ao grupo das escolas internacionais.

2.2. Agentes do desenvolvimento: os expatriados e suas escolas

Os investimentos, embates, alianças e rupturas que caracterizaram os esforços de inserção e reconhecimento social dos grupos imigrantes retratados até aqui foram bastante significativos, e são consubstanciados em suas lutas pela escolarização de seus filhos. O espaço escolar de São Paulo, entretanto, é composto também por instituições cuja existência se articula com um tipo de relação entre grupos estrangeiros e nacionais diferente da estabelecida com a imigração tradicional.

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

O primeiro fator que os aproxima é o fato de recusarem terminantemente qualquer identificação de seu grupo nacional com a imigração⁸. As razões para isso vão das mais às menos pronunciáveis. Explicitamente, essa recusa estaria ligada ao fato de que os termos “imigrante” e “imigração” remetem à idéia da mobilidade de um grande contingente de indivíduos, o que não é o caso de nenhum desses grupos, e ao fato de que esta mobilidade teria como finalidade uma fixação definitiva no país de destino. Essa viagem sem volta, entretanto, não era unanimidade, nem mesmo entre os estrangeiros que compuseram os grandes fluxos, sendo o objetivo de muitos fazer fortuna e retornar à pátria. E foi na qualidade de moradores temporários que aqui se estabeleceram, casaram e tiveram seus filhos.

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

a) A “presença” francesa

A presença francesa se fazia sentir na cidade por sua representação diplomática, visitantes ilustres e profissionais de diversas áreas, sempre presentes aos eventos culturais e sociais das altas rodas, mas também nas representações das “Maisons

8. Isto foi constatado nas entrevistas realizadas com os informantes das escolas pesquisadas, mas pode também ser inferido pela ausência de informação sobre esses grupos no acervo do Memorial do Imigrante, ou no site Mil Povos da Prefeitura de São Paulo, entre outros. Também a pesquisa bibliográfica resultou numa produção que, se versa sobre a presença desses grupos no Brasil, não os trata como grupos migrantes. No caso dos franceses, por exemplo, fala-se, nesta literatura, em “presença francesa”, expressão que retomo mais à frente para tratar do caso francês, mantendo como uma questão de pesquisa as disputas entre as diferentes formas de se viver e perceber a “desterritorialização” que acompanha as migrações, sejam elas temporárias ou definitivas.

d'Édition", no comércio dos mais diversos gêneros⁹. Além disso a arquitetura, as artes, as instituições e até pequenos detalhes da vida cotidiana, como o vestuário, as expressões, os hábitos à mesa, o mobiliário das casas, testemunhavam a dimensão da influência francesa em São Paulo, mas isso era a ponta do *iceberg*, se comparado ao papel dos sistemas de pensamento francês na formação das idéias e da concepção de mundo das elites paulistas. Destino principal das viagens e estudos das famílias abastadas durante o século XIX, a França foi fonte de inspiração para vários movimentos políticos, sociais e artísticos ocorridos no Brasil.

A relação entre os dois países, entretanto, começou logo após a mudança da família real ao Brasil, primeiramente com a chegada da Missão Francesa de Debret (1816), de viajantes interessados em seus aspectos pitorescos e, depois, com a imigração. Preocupada em consolidar seu império colonial, a França, de fato, não contribuiu com um número expressivo de imigrantes e suas colônias tiveram curta duração, mas pelo menos uma, a colônia fourierista do Sahi-SC, mesmo que não possa ser considerada uma experiência de sucesso, até hoje desperta o interesse de pesquisadores. Se foi abortada a implantação de colonos, foi bem sucedida a implantação de idéias, uma influência que abrangeria o século XIX e as primeiras décadas do XX (CARELLI, 1994).

Foi, então, motivo de orgulho para os grupos dominantes nacionais a visita de Georges Dumas e Charles Richet, com a missão de intensificar as relações educacionais entre os dois países, logo após a criação, na França, do Groupement des Universités et Grandes Écoles pour les Relations Avec l'Amérique Latine, em 1908. Estes intelectuais, com o apoio de Ramos de Azevedo, Carlos Botelho e Bettencourt Rodrigues¹⁰, criaram a União Escolar Franco-Paulista, com a qual colaboraram também Américo Brasiliense, Alfredo Pujol, José Carlos de Macedo Soares, entre outros, que compunham a Comissão Diretora.

A menção de todos esses nomes é justificada: entre eles encontram-se mentores intelectuais e membros do Partido Republicano Paulista desde sua origem. Dotados de grande prestígio político e social e com concepções educacionais bastante definidas, trabalharam incansavelmente para fazer de São Paulo uma cidade tão desenvolvida intelectual e culturalmente quanto era economicamente.

Assim, criada a União, iniciaram-se debates e intercâmbios de estudantes brasileiros e franceses e, em contrapartida, instituiu-se na Sorbonne a cadeira de Estudos Brasileiros. Neste período surgiu também o projeto de criação de um Liceu Franco-Brasileiro, que pudesse preparar adequadamente seus alunos para os cursos superiores no Brasil e na França.

9. As informações sobre a vida dos franceses em São Paulo foram obtidas nas correspondências diplomáticas dos Arquivos do Quai D'Orsay, Paris, onde realizei pesquisa documental graças à bolsa de estudos concedida pela Capes.

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

A Guerra atrasou a consecução do projeto, mas em 1921 iniciou-se, com a presença de Washington Luís, presidente do Estado, Pandiá Calógeras, Ministro da Guerra, Jorge Tibiriçá, ex-presidente da Província, além dos idealizadores do projeto, a construção do prédio onde funciona até hoje o Liceu Franco-Brasileiro, na rua Mayrinque, Vila Clementino. A Sociedade Civil Franco-Brasileira foi constituída em 1923, sob a presidência de Julio Mesquita e a colaboração pedagógica francesa, iniciada em 1924, nunca se interrompeu. Em 1964, foi inaugurada a segunda unidade, numa área de 20.000m², na Rua Vergueiro-Vila Mariana, onde funciona o Curso Complementar de Língua Francesa e o Curso Experimental Bilíngüe, em todos os níveis, com certificados válidos aqui e na França.

Sendo sua criação ligada ao interesse de políticos, empresários e intelectuais brasileiros e franceses, e não aos das famílias, sua base de recrutamento sempre foi bastante diferente das demais escolas fundadas por imigrantes, não se restringindo ao contingente “francofone”, mas incluindo também uma parcela da antiga clientela brasileira das instituições laicas ou confessionais mais tradicionais. Logo depois da Segunda Guerra, esta escola seria a primeira a receber permissão oficial para funcionar, de fato, como instituição internacional, abrindo um precedente para o surgimento de novas instituições dessa natureza. Passou a chamar-se então Liceu Pasteur.

Atualmente, seu curso bilíngüe tem por volta de 920 alunos, sendo que mais ou menos 50% são brasileiros, 45% franceses e 5% de outras nacionalidades. Segundo o Coordenador Pedagógico da escola, o recrutamento propriamente brasileiro se dá entre as famílias de origem árabe ou libanesa, que tradicionalmente recebem formação voltada para a cultura francesa; famílias brasileiras mais conservadoras, também impregnadas pela cultura francesa e famílias nas quais um dos cônjuges é francês. Os alunos franceses ou de países “francofones” são, em geral, filhos de empresários, de funcionários de multinacionais ou de membros de corpos diplomáticos.

b) O caso norte-americano

A fundação da Graded School de São Paulo não teve nem um traço do *glamour* da fundação do Liceu Pasteur.

Do contingente de sulistas derrotados que emigrou para o Brasil após o fim da Guerra da Secessão, em 1865, a grande maioria se dirigiu para as colônias de Dunn, em Cananéia e Mac-Mullan, em Iguape, e o restante rumou para o interior de São Paulo, na região de Santa Bárbara d'Oeste e Americana, estabelecendo-se por conta própria.

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

Na virada do século XX, entretanto, o interesse americano pelo Brasil já era um fato: em memorando datado de 1900, um diplomata americano consultou o representante francês em Nova York sobre a viabilidade e procedimentos necessários para criar escolas no Brasil. Levando-se em conta que uma das características do expatriamento americano é a garantia de escola para os filhos dos funcionários, é possível dizer que, já naquela época, estava planejada a “invasão” de empresas americanas que se seguiu.

A Câmara Americana de Comércio tinha apenas um ano quando seus membros, em sua maioria funcionários da General Electric, decidiram criar uma escola para seus filhos, permitindo que eles voltassem para os Estados Unidos preparados para ingressar nas escolas e Universidades de seu país.

Foi criado então um comitê educacional que tratou de encontrar professores e alugou algumas salas num prédio de propriedade do Mackenzie College, na Avenida São João. As aulas começaram em 17 de outubro de 1920, ministradas por 2 professoras, para mais ou menos 30 alunos, de várias séries, embora nenhuma de High School. Alguns meses mais tarde, as classes foram transferidas para um pequeno prédio construído às pressas pela Câmara de Comércio no próprio terreno do Mackenzie, num acordo que garantia o uso por 15 anos, quando então a construção seria incorporada ao patrimônio do College.

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

Já nesses primeiros anos de existência, a escola apresentaria várias diferenças, quando comparada às suas congêneres: antes de mais nada, ela era “A” escola dos americanos, e não a escola de uma elite americana. Os grupos que chegavam para a implantação de indústrias eram compostos por funcionários dos mais diversos níveis, do presidente ao operário encarregado de treinar a mão-de-obra nacional. Apesar disso, os filhos de todos eram acolhidos na mesma escola. Outro aspecto que as diferencia é que em nenhum momento a escola recebeu qualquer subsídio do governo americano, sobrevivendo unicamente das anuidades e contribuições das empresas e das famílias¹¹. E, finalmente, um dado interessante a ser mencionado, é que, aparentemente, a Graded, durante grande parte de sua existência, funcionou

11. Isto não significa absolutamente um descaso do governo com relação a esta ou a qualquer outra escola americana. É apenas a forma de funcionamento do Sistema Educacional daquele país, e relaciona-se a um esquema de tributação escalonado e uma política mais direta de repasse da arrecadação.

completamente à margem do sistema educacional brasileiro. Não há qualquer registro nem qualquer informante que mencione alguma intervenção ou restrição imposta à escola quanto ao ensino em língua estrangeira, currículo, etc., situação que só vai mudar quando, após 1950, o aumento da demanda de vagas por brasileiros leva à criação do programa brasileiro. Em 1961, a Graded mudaria ainda outra vez para seu novo prédio, situado numa área de 60.000 m², no bairro do Morumbi, onde funciona até hoje.

A escola conta com aproximadamente 3.000 alunos, dos quais 40% são brasileiros, 25% americanos e 35% de outras nacionalidades e há uma grande fila de espera, sendo a seguinte a ordem de preferência para matrícula: americanos, netos e filhos de ex-alunos ou irmãos de alunos, transferidos de outras escolas americanas. Para os informantes da escola, as famílias que procuram a Graded o fazem por alguma das seguintes razões: vivem situação de mobilidade freqüente ou têm expectativa de mobilidade (comum no caso de executivos de empresas americanas); viveram ou conhecem a experiência escolar fornecida; são americanófilos.

Existem ainda duas outras escolas americanas em São Paulo que, juntamente com a Graded, a Escola Americana de Campinas e a Saint Paul's School, britânica, formam uma associação de escolas de língua inglesa, que busca integrar os alunos por meio de campeonatos esportivos, atividades culturais, etc. São elas a Chapel School (Escola Maria Imaculada), católica, fundada em 1947, atualmente com cerca de 700 alunos, e a Panamerican Christian Academy PACA, evangélica, fundada em 1960, com aproximadamente 320 alunos¹².

c) O espaço dos ingleses

O terceiro grupo de "expatriados" a interferir no espaço escolar de São Paulo são os ingleses. O início de sua presença no Brasil remonta no mínimo a 1810, quando, entre outros acordos da Coroa com a Inglaterra, foram assinados os tratados de Comércio e Navegação e de Amizade e Aliança. Negociantes, investidores, altos funcionários, sempre gozaram de uma posição privilegiada, ainda mais em função das circunstâncias históricas da época¹³. Já em São Paulo, a presença inglesa passou a ser importante a partir da segunda metade do século XIX e relaciona-se intimamente à ampliação das zonas de cultura cafeeira rumo ao interior do Estado

12. Tratando-se de escolas confessionais, elas não serão abordadas aqui por opção metodológica (assim como não foi abordado o Colégio Mackenzie, por exemplo), embora seja possível que elas sejam escolhidas pelas famílias mais pelo ensino internacional que ministram do que pela formação religiosa que oferecem. Essas escolas são "reconhecidas" pelas outras como escolas internacionais.

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

e o conseqüente aumento da dificuldade de transporte de uma produção cada vez maior.

A necessidade de construção de uma malha ferroviária que desse conta do escoamento da produção até o Porto de Santos promoveu a união do capital do café com os investimentos britânicos e em 1862 começou a ser construída, por ingleses, a São Paulo Railway, mais tarde denominada Santos-Jundiaí. Inaugurada em 1865, ela foi a primeira de muitas outras construídas no Estado, algumas com capital exclusivamente nacional, como a Campinas-Jundiaí (CANTUARIA, 2000), mas as locomotivas, a tecnologia e parte do investimento continuaram a ser ingleses.

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

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

Situada numa área de mais de 20.000m² na região dos Jardins, a escola tem um grande campo de esportes, um ginásio coberto, duas piscinas e teatro. É a escola mais seletiva da cidade, no que diz respeito a capital econômico: suas mensalidades são as mais caras e, com certeza, a mais distintiva no quesito uniforme: seus alunos ainda usam os trajés clássicos das escolas inglesas tradicionais, incluindo

gravatas e saias pregueadas com meias 3/4. Com cerca de 1.000 alunos, dos quais 75% são brasileiros, 13% britânicos e 13% de outra nacionalidade, a escola se percebe e é percebida por suas congêneres como a única escola britânica da cidade, apesar da existência de uma outra escola, também criada por britânicos, a St. Nicholas, que funciona desde 1981 em Pinheiros e recebe cerca de 400 alunos.

2.3. As novas escolas dos antigos grupos imigrantes

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

Por outro lado, grupos bem representados, já no final do século XIX, como os espanhóis, e pioneiros, como os suíços, aparentemente não se interessaram ou não conseguiram, na época, se organizar para criar escolas para seus filhos. A fundação do Colégio Miguel de Cervantes e da Escola Suíço-Brasileira na segunda metade do século XX, pode, então, estar relacionada tanto a lutas de posicionamento frente a outros grupos imigrantes presentes na cidade, quanto à demanda por educação diferenciada, da parte dos imigrantes e expatriados da geração da “mundialização”. A instituição teria, assim, a missão de sustentar uma imagem específica do grupo, ao mesmo tempo em que garantiria um diferencial na educação das suas crianças e jovens.

Os espanhóis começaram a chegar no Brasil em grande número já no começo do fluxo de 1870, tendo como destino previsto as fazendas de café. Os contingentes, entretanto, eram integrados, sobretudo, por imigrantes galegos e andaluzes, sendo que estes últimos foram os se dirigiram, em maior número para a agricultura, enquanto os outros se dirigiram antes para os centros urbanos, onde dedicaram-se ao comércio de comestíveis, ao de hospedagem, à carpintaria, sapataria, alfaiataria, trabalhos domésticos.

É possível que essa imigração para os centros urbanos fosse prioritariamente de celibatários ou “avulsos”, ou que a falta de capital tanto econômico quanto cultural fosse tão grande a ponto de abortar as iniciativas das famílias. Também pode ser que a alternativa escolhida tenha sido a de utilizar as escolas de imigrantes já existentes ou as escolas da rede pública. O fato é que apenas em 1978 passou a existir uma escola espanhola em São Paulo¹⁴. Mesmo com sua pouca tradição, o Cervantes é reconhecido como pertencente ao grupo das “melhores” escolas da capital, além de ficar em 7º lugar do *ranking* da “Veja”.

14. Aparentemente, sua fundação está ligada às tentativas, por parte da colônia, de construir um símbolo do grupo na cidade. Segundo informações que obtive durante a pesquisa, parece ter havido, durante algum tempo, um conflito interno à colônia sobre o que marcaria melhor sua presença na cidade, um hospital ou um colégio.

Quanto aos suíços, pioneiros da imigração para o Brasil, é possível que não tenham feito investimentos educacionais simplesmente porque não precisaram já que, após a experiência de Nova Friburgo, os alemães parecem sempre precedê-los, fazendo percursos semelhantes, só que com um contingente muito maior (ALENCASTRO e RENAUX, 1997; SIMSON, 1997). A capacidade de organização e a presteza alemã em criar escolas em todos os lugares, então, talvez tenha facilitado a vida dos suíços, oriundos, em sua maioria dos cantões de língua alemã.

Outro fator concorrente pode ter sido a vocação agrícola do grupo, que mesmo prosperando continuou em parte fixado ao campo. No Estado de São Paulo, fundaram a colônia Helvetia, em Indaiatuba que, atualmente, é um condomínio de chácaras de altíssimo padrão _ cujos proprietários em sua maioria vivem na capital _ onde se encontra um dos poucos clubes de pólo do Brasil.

A segunda fase da industrialização em São Paulo e o aumento da circulação de estrangeiros no Brasil após 1950 trouxeram mais suíços para a capital, num total de 3.662, no ano de 2003, segundo estatísticas do Memorial do Imigrante. Esses suíços acabaram se organizando para, em 1965, criar a Escola Suíço-Brasileira, com o apoio do cantão Basel-Stadt e do governo suíço. Com o objetivo de garantir um ensino internacional de alto nível e de divulgar a bem conceituada imagem da Suíça no exterior, a escola, situada no Alto da Boa Vista tem cerca de 520 alunos, dos quais 350 brasileiros, 140 suíços e 30 alemães.

Há ainda grupos que interferiram no espaço escolar, cujas escolas desapareceram ou foram incorporadas pela rede pública, como portugueses e japoneses (DEMARTINI, 1997), e outros que criaram instituições cuja existência só tem sentido na intimidade do grupo, como os armênios, por exemplo, para quem as escolas possibilitaram o renascimento e a sobrevivência da cultura da etnia no Brasil (GRUN, 1992).

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

Considerações Finais

Sem pretender esgotar o tema, a discussão aqui apresentada procurou mostrar que um dos efeitos das transformações econômicas, sociais e culturais do século XX, particularmente aqueles relacionados com a intensificação das trocas

internacionais, foi a valorização, por parte das elites nacionais, do segmento das escolas criadas por estrangeiros. Esse encontro entre as expectativas das famílias e uma determinada oferta escolar é testemunhado pela grande porcentagem de brasileiros entre os alunos dessas instituições, e pelas readequações que estas sofreram para atendê-los, criando os Programas Brasileiros .

A complexidade crescente desses espaços de relações, entretanto, reflete-se na enorme plasticidade das demandas educacionais e implica adaptações constantes de um mercado escolar cada vez mais dinâmico.

Um exemplo disso é o surgimento, nos últimos anos, em São Paulo de um grande número de instituições de ensino bilíngüe, inclusive berçários e pré-escolas. Criadas em sua maioria por brasileiros e priorizando o ensino do inglês, provavelmente para atender as demandas por internacionalização dos grupos médios, elas compõem a recém-criada Associação das Escolas Bilíngües São Paulo.

A internacionalização também pode ir no sentido da reabilitação dos laços de origem, como no caso dos japoneses, que atualmente voltaram a investir na criação de escolas para seus filhos, ou da aceitação do fato de que a “mundialização” e a constituição de um espaço transnacional de relações sociais são inevitáveis, como é o caso das escolas aqui tratadas.

Preocupadas em neutralizar qualquer limitação imposta por uma formação atrelada a particularidades nacionais, a maior parte delas implantou o programa da Organização Bacharelado Internacional, instituição suíça que se propõe a formar agentes aptos a enfrentar os desafios de um mundo globalizado.

Seria este o produto final desta escolarização internacional que vem seduzindo os grupos privilegiados? Agentes competentes para inserir-se no mercado globalizado e participar de núcleos de poder? Indivíduos não limitados pelas especificidades culturais de uma nação desvalorizada no cenário internacional? Ou cidadãos do mundo, que representem a vanguarda de uma cultura mundial?

São questões não respondidas aqui, mas fundamentais para a compreensão do papel da escola na produção e reprodução das diferenças sociais.

Referências bibliográficas

ALENCASTRO, L.F.; RENAUX, M.L. Caras e Modos dos Migrantes e Imigrantes. In: ALENCASTRO, L.F. (org), *História da Vida Privada no Brasil*. v. 2, São Paulo: Cia das Letras, 1997.

BINZER, Ina von. Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI. The Educational System and the Economy: Titles and Jobs. In: LEMERT, Charles C. French (org.). *Sociologie: Rupture and Renewal since 1968*. New York: Columbia University Press, p. 141-151, 1981 (1975).

- CANTUARIA, Adriana Lech. *Escola Pública e Competência Escolar: O caso do Colégio Culto à Ciência de Campinas*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Unicamp.
- CARELLI, Mário. *Culturas Cruzadas: Intercâmbios Culturais entre França e Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Viagens Vividas, Viagens Sonhadas: os Japoneses em São Paulo, na Primeira Metade deste Século. *Família em São Paulo: Vivências na Diferença*. São Paulo: CERU/Humanitas, p. 77-96, 1997.
- DONATO, Hernâni. *Colégio Visconde de Porto Seguro: Uma Ponte entre duas culturas 1878-1993*. São Paulo: Empresa das Artes, 1993.
- DESALAY, Yves; GARTH, Bryant. *Dealing in Virtue: International Commercial Arbitration and the Construction of a Transnational Legal Order*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- GORDINHO, Margarida Cintra (org.). *Colégio Dante Alighieri – 85 Anos*. São Paulo: Marca D'Água, 1996.
- GRUN, Roberto. *Negócios e famílias: armênios em São Paulo*, São Paulo: Editora Sumaré, 1992.
- MARINS, Paulo C.G. Habitação e Vizinhaça: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: SEVCENKO, Nicolau (org), *História da Vida Privada no Brasil* v. 3. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal de. *O ideário Republicano e a Educação: O Colégio Culto à Ciência de Campinas-1869 a 1892*. 1981. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – USP.
- PRADO JR, Caio. *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1953.
- PRADO, Ceres Leite. Em Busca do Primeiro Mundo: Intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, M. Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, p. 155-170, 2000.
- RIBEIRO, Suzana Barretto. *Italianos no Brás: Imagens e Memórias*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- ROMANELLI, Otáza. *História da Educação no Brasil (1930-1979)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B.; COSTA, V.M.R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp e Ed. Paz e Terra, 1984.
- SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von. Diversidade Sócio-Cultural, Reconstituição da Tradição e Globalização: os Teuto-Brasileiros de Friburgo/Campinas. *Família em São Paulo: Vivências na Diferença*. São Paulo: CERU/Humanitas, p. 63-73, 1997.
- WAGNER, Anne-Catherine. *Les nouvelles elites de la mondialisation*. Paris: PUF, 1998.